



**Ana Catarina Afonso
Sousa**

**As interações de alunos do 3.º ano na produção de
textos informativos**



**Ana Catarina Afonso
Sousa**

**As interações de alunos do 3.º ano na produção de
textos informativos**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, que em tudo me têm apoiado; à minha irmã, que todos os dias me revela novos mundos e me envolve nas suas conquistas; ao meu namorado, que aprendeu a superar as minhas ausências e que sempre me encoraja e motiva.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça
Bolsista de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(arguente)

Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Um especial obrigada aos principais atores deste estudo, os alunos do 3.º ano, pelos desafios lançados, pelas aprendizagens alcançadas e pelas alegrias partilhadas.

À Professora Luísa Álvares Pereira, pelo acompanhamento e estímulo, pelos diálogos ricos e reflexivos e pela partilha de recursos do longo de todo o processo.

À Professora Margarida Rodrigues, enquanto orientadora cooperante da Prática Pedagógica Supervisionada, pela confiança, apoio e partilha da sua experiência.

À minha colega de Prática Pedagógica, Alexandra Ramos, pelo apoio, por todas as palavras de incentivo, pelos longos momentos de reflexão e pela disponibilidade para ouvir os meus desabafos e relativizar situações.

A Educadora Laura Abade, por anteriores partilhas e conquistas, pela constante disponibilidade e atenção e pelas palavras de amizade e encorajamento.

À minha família e namorado, a quem dedico este trabalho.

palavras-chave

Interação, colaboração, (re)escrita, reflexão.

resumo

O presente trabalho estudou a temática da escrita colaborativa com alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando a sua análise nos diálogos emergentes durante a reescrita de textos informativos.

Para tal estudo, foram recolhidos os diálogos desenvolvidos aquando da execução da tarefa, sendo através deles analisadas as dinâmicas de diálogo, tentando compreender em que áreas linguísticas os alunos focam a sua atenção assim como de que forma expõem as suas propostas e opiniões.

Através dos diálogos, analisou-se ainda o tipo de interação desenvolvida pelo par, concluindo-se que, de forma geral, todos os pares apresentam características referentes a dinâmicas de colaboração, registando-se valores de aceitação das propostas superiores aos de não-aceitação.

Keywords

Interaction, collaboration, (re) writing, reflection.

Abstract

The present work studied the theme of collaborative writing with students from the 3.rd year of Primary School, paying attention to emerging dialogues during the rewriting of informational texts.

For this study, we gathered dialogues developed during the execution of the task and analysed the dynamics of dialogue, trying to understand which language areas the students focus their attention on, as well as how they present their proposals and opinions.

Through the dialogues, we also analysed the type of interaction developed by the pair, concluding that, in general, all pairs have characteristics for collaboration, registering values of acceptance of proposals superior to non-acceptance.

Índice

Índice de figuras.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Índice de tabelas.....	xiii
Introdução geral	16
Capítulo I	20
Enquadramento teórico	20
1. Didática da escrita.....	22
1.1. Anterior perspectiva do ensino da escrita.....	22
1.2. A relação entre a leitura e a escrita.....	23
1.3. Complexidade da tarefa de escrita.....	24
1.4. Socialização dos escritos	26
2. Aprendizagem colaborativa.....	28
2.1. Aprender em interação.....	28
2.2. A importância da linguagem na interação	30
2.3. Revisão e reescrita em colaboração.....	33
Capítulo II.....	36
Orientações metodológicas	36
1. Tipo de investigação.....	38
2. Objetivos do estudo	40
3. Contexto do estudo	41
4. Constituição e caracterização dos pares.....	43
5. Sequência de ensino.....	51
6. Estratégias e instrumentos de recolha de dados	60
7. Descrição das etapas de registo e análise.....	62
7.1. Tabela de análise das situações interações	63
7.2. Dinâmica de escrita	64
7.3. Tipos de interação.....	67
7.4. Reflexão durante o processo de escrita.....	70

Capítulo III.....	74
Apresentação e interpretação dos dados	74
1. Dinâmica de escrita.....	76
2. Tipo de interação.....	90
3. Reflexão durante o processo de escrita	112
Capítulo IV.....	132
Conclusões finais	132
Referências bibliográficas.....	142
Anexos	148

Índice de figuras

Figura 1 Articulação entre o tipo de facilitação e o tipo de relação (Pontecorvo, 1988, in Aleixo, 2001).	31
Figura 2 Sequência de ensino.	51
Figura 3 Registo do esquema comparativo das características dos dois tipos de texto.	52
Figura 4 Esquema síntese da categorização da informação contida no texto “As cegonhas”.	53
Figura 5 Parágrafo analisado em grupo-turma.	57
Figura 6: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par S&B.	79
Figura 7: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par L&P.....	82
Figura 8: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par M&AS....	84
Figura 9: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par F&R.	87

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição do tempo de interação dos vários pares em análise.....	76
Gráfico 2: Distribuição do tempo de interação do par S&B.	78
Gráfico 3: Distribuição do tempo de interação do par L&P.	81
Gráfico 4: Distribuição do tempo de interação do par M&AS.	83
Gráfico 5: Distribuição do tempo de interação do par F&R.	86
Gráfico 6: Distribuição das intervenções dos vários pares pelas categorias de análise das interações.	90
Gráfico 7: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes nas interações dos vários grupos.	91
Gráfico 8: Distribuição das intervenções dos elementos do par S&B pelas várias categorias de análise da interação.	93
Gráfico 9: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par S&B ..	96
Gráfico 10: Distribuição das intervenções dos elementos do par L&P pelas várias categorias de análise da interação.	97
Gráfico 11: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par L&P	100
Gráfico 12: Distribuição das intervenções dos elementos do par M&AS pelas várias categorias de análise da interação.	102
Gráfico 13: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par M&AS	105
Gráfico 14: Distribuição das intervenções dos elementos do par F&R pelas várias categorias de análise da interação.	106
Gráfico 15: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par F&R	110
Gráfico 16 Níveis de reflexão dos vários grupos em análise.	113
Gráfico 17 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par S&B.	115
Gráfico 18 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par S&B.	116
Gráfico 19 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par L&P.....	118

Gráfico 20 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par L&P.....	119
Gráfico 21 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par M&AS.	122
Gráfico 22 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par M&AS.....	123
Gráfico 23 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par F&R.	126
Gráfico 24 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par F&R.	127

Índice de tabelas

Tabela 1: Normas de transcrição das interações	60
Tabela 2: Tabela ilustrativa da tabela de análise	63
Tabela 3: Fases e momentos do processo de escrita	64
Tabela 4: Categorias de análise da interação relativamente à sua rentabilidade	65
Tabela 5: Origem dos excertos propostos do par S&B.....	95
Tabela 6: Origem dos excertos propostos do par L&P.....	99
Tabela 7: Origem dos excertos propostos do par M&AS.....	104
Tabela 8: Origem dos excertos propostos do par F&R.....	109

Lista de anexos

Anexo 1 – Fabula “*A raposa e a cegonha*”

Anexo 2 – Texto informativo “*As cegonhas*”

Anexo 3 – Texto mentor do tipo informativo sobre Aveiro

Anexo 4 – Tabela de sistematização das informações contidas no texto mentor

Anexo 5 – Texto construído com recurso a excertos dos textos individuais dos alunos

Anexo 6 – Texto reescrito em grupo-turma na aula de 19 de novembro

Anexo 7 – Tabela de conetores construída durante a aula de 19 de novembro

Anexo 8 – Transcrições integrais das interações decorridas durante a reescrita do texto informativo

Anexo 9 – Tabela de análise das situações de interação

Anexo 10 – Tabela de registo das categorias de análise do tipo de interação

Anexo 11 – Tabela de registo da reflexão durante o processo de escrita

Anexo 12 – Tabela de análise da reflexão relativa à formatação textual

Anexo 13 – Tabela de registo da reflexão relativa à formatação textual

Introdução geral

Desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPSA2), a intervenção apresentada e analisada ao longo deste trabalho ocorreu no contexto da aplicação de uma sequência de ensino (SE) desenvolvida numa turma de 3.º ano. Tal sequência, planeada e concebida em colaboração com a minha colega de diáde, Alexandra Ramos (2013), incidiu sobre a área da língua portuguesa – especificamente, sobre o estudo do texto informativo -, ao mesmo tempo que promoveu a aquisição de conhecimentos de estudo do meio, relativos à temática em estudo, “O Património local”. No decorrer de tal sequência, foram recolhidos dados que permitiram o desenvolvimento de dois estudos de cariz complementar, concretizando-se o presente relatório no estudo e na análise das interações emergentes durante a reescrita colaborativa dos textos informativos, ocorrida na última fase da SE.

Deste modo, o presente relatório organiza-se em quatro capítulos, sendo o primeiro referente ao enquadramento teórico, que suporta as análises e as conclusões apresentadas em capítulo posterior. Este mesmo capítulo encontra-se dividido em dois pontos, abordando o primeiro a didática da escrita e os princípios que norteiam atualmente o ensino da escrita; enquanto o segundo se centra na aprendizagem colaborativa e nos seus benefícios – não só sociais e de apoio na aquisição de conhecimentos – como também na revisão textual. Posteriormente, o capítulo dois debruça-se sobre a metodologia de análise dos dados recolhidos, apresentando o contexto de implementação da intervenção, descrevendo a SE concretizada e os instrumentos de recolha de dados, durante a sua implementação. Neste capítulo, apresentam-se também os objetivos que orientaram a análise de dados bem como os vários instrumentos de análise utilizados. Assim, no capítulo seguinte, desenvolve-se a análise dos dados recolhidos, tecendo-se algumas considerações retomadas posteriormente, aquando da apresentação das conclusões do estudo desenvolvido. A análise, com vista a dar resposta aos objetivos definidos, subdivide-se em três pontos contidos neste capítulo do relatório. Por fim, no capítulo quatro, e retomando alguns fundamentos teóricos e as considerações tecidas ao longo da análise de dados, são apresentadas as conclusões do estudo realizado. Estas encontram-se organizadas em grandes conclusões, transversais a todos os grupos, e em conclusões mais específicas, referentes às particularidades de cada grupo, tentando deste modo retratar a realidade geral, mas também evidenciando os vários grupos inseridos nessa realidade. De uma forma sucinta, neste capítulo, são também abordadas possíveis intervenções pedagógicas futuras, que, embora se dirijam às particularidades do contexto de estudo e às dificuldades observadas durante a tarefa de revisão e reescrita destes

alunos em específico, poderão, com as devidas adequações, serem executadas noutros contextos, promovendo o desenvolvimento de capacidades de escrita nos alunos.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Didática da escrita

1.1. Anterior perspectiva do ensino da escrita

Considerada até à década de 70 do século XX como uma competência estilístico-literária, a produção escrita era entendida, sobretudo, como uma atividade decorrente da leitura - especialmente, de textos literários - e da prática de exercícios parcelares de gramática. Assim sendo, a iniciação à escrita decorria muitas vezes de exercícios de ditado e cópia, garantindo a aquisição e interiorização dos aspetos ortográficos da língua. Da mesma forma, esperava-se que, ensinando-se a correta estrutura frásica, os alunos conseguissem utilizar os conectores e a pontuação adequados à estrutura do texto, produzindo, deste modo, textos coesos, que exteriorizassem o discurso interno através das convenções da escrita (Niza, Segura & Mota, 2011; Niza, 2005).

De acordo com Niza *et al.* (2011) e com Niza (2005), os professores de Língua Portuguesa entendiam que o seu contributo no processo de desenvolvimento da escrita resultava das correções escritas dos textos dos alunos. Desta forma, e negligenciando o processo de produção escrita, os docentes limitavam-se a corrigir o produto, muitas vezes de forma superficial, descurando *as grandes questões de estruturação textual comandadas e moldadas, fundamentalmente, pela intencionalidade comunicativa* (2011: 7). Este processo de correção é, no entanto, moroso e pesado, pelo que, muitas vezes, ocorria esporadicamente, restringindo-se aos momentos de avaliação, ou seja, existiam poucas oportunidades de o aluno contactar de uma forma refletida com os comentários corretivos e normativos do professor, melhorando através da reescrita o seu texto, antes de este ser avaliado.

Nas últimas décadas, porém, com o surgimento de perspectivas pedagógicas fundamentadas em estudos da psicologia da escrita, ligadas ao construtivismo, e às aprendizagens sociais da escrita, os processos de ensino-aprendizagem têm sido revistos, passando a dar-se especial ênfase à *forte interação vinculativa da escrita com a leitura, no âmbito das actividades que utilizam a língua escrita, e [à] relevância da dimensão social da actividade de escrever como construção partilhada por uma comunidade de linguagem* (Niza, 2005: 109). Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (citados em Niza *et al.*, 2011), a escrita emerge do discurso interior, gerador de pensamento verbal, incorporado pela criança através de interações sociais estabelecidas com o contexto em que está inserida. Não sendo uma representação direta do mundo, a escrita constitui-se, deste modo, como uma representação da fala, podendo ser entendida como um dispositivo complementar da

oralidade, enquanto ato de comunicação. A escrita apresenta-se, assim, como transformadora da consciência humana, permitindo *novas realizações linguísticas e cognitivas, [o que] transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise* (Niza et al., 2011: 12).

As autoras do *Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico*, referente à escrita (Niza et al., 2011), reconhecem, por sua vez, que, desde os Programas de Língua Portuguesa de 1991, para a escolaridade obrigatória, se observaram diversas mudanças, no sentido de se desenvolver a produção escrita, enquanto geradora de conhecimento. Para além da já referida interação com a leitura e da dimensão social da escrita, é ainda assinalada a necessidade da adoção de práticas cooperativas de correção e de melhoria dos textos em ambiente facilitadores de produção escrita. Niza (2005) alega, contudo, que o tempo decorrido desde as primeiras investigações relativas aos processos de ensino-aprendizagem da escrita não terá sido o suficiente para alterar as práticas de ensino tanto nas escolas como nas instituições de formação de docentes, continuando a observar-se o uso de tarefas redutoras da aprendizagem da escrita, como a cópia e o ditado, que dificilmente ajudam as crianças a adquirir competências reflexivas e a entender a escrita como um complexo ato comunicacional, que necessita de se adequar ao contexto e aos possíveis destinatários.

1.2. A relação entre a leitura e a escrita

Tradicionalmente, o ensino da escrita advinha do ensino da leitura; contudo, Pereira e Azevedo (2005: 13) afirmam *que a escrita se aprende com passos próprios e com exercícios e metodologias específicos*. A aprendizagem da leitura está, no entanto, diretamente ligada à escrita, pois, segundo Niza (2005), ocorre muitas vezes durante a produção escrita, através de processos de segmentação e análise que conduzem à apreensão do sentido fonético e contribuem para a construção da significação da linguagem escrita, ou seja, *a produção escrita constrói a compreensão da escrita: a leitura* (Niza, 2005: 118). Rijlaarsdam afirma mesmo *que há mais transferência da escrita para a leitura do que o contrário* (como citado em Niza et al., 2011: 13), uma vez que a leitura integra todas as atividades de produção escrita com propósito comunicacional, através da revisão e reescrita, mas o inverso não se verifica (Pereira, 2008).

Porém, a leitura promove também o desenvolvimento da escrita. Contribuindo para o enriquecimento cultural do aluno e fornecendo modelos de escrita, a leitura é encarrada como verdadeiro instrumento de escrita, apenas quando desconstrói os textos, pondo em evidência a

sua organização e composição e quando promove a diversidade discursiva, alargando os conhecimentos relativos aos tipos de texto e permitindo ao aluno diversificar as suas produções, adequando-as aos objetivos e aos possíveis destinatários (Pereira & Azevedo, 2005).

Como parte integrante do processo de escrita, a leitura desempenha igualmente o papel de avaliadora dos escritos, implicando não só a compreensão do texto e a sua significação mas também identificando falhas ou incongruências que este possa conter - nomeadamente, aspetos ortográfico e estilísticos, como a adequação ao género de texto e ao possível destinatário. Cumpre, deste modo, uma tarefa fundamental na revisão e na reescrita textuais, antecipando possíveis dificuldades que a leitura do seu texto por outros possa desencadear (Niza *et al.*, 2011; Pereira, 2008).

A leitura promove, ainda, o enriquecimento do capital lexical dos leitores bem como o desenvolvimento da sua consciência lexical. Por conseguinte, e uma vez que as crianças, à entrada na escola, ainda não possuem um conjunto alargado de palavras que conhecem e utilizam frequentemente, é necessário incentivar a leitura, de forma a promover ao máximo o enriquecimento do seu capital lexical. Esta deve, porém, assumir duas vertentes principais: as leituras de textos simples, que não colocam problemas de compreensão e desenvolvem o gosto pela leitura, e as leituras de textos mais complexos. Estas últimas, devido à sua complexidade, devem ser devidamente acompanhadas e auxiliadas pelo professor ou por instrumentos de apoio à compreensão da leitura (Duarte, 2011).

Compreende-se, portanto, que, contrariamente ao defendido em práticas anteriores de ensino da língua – onde existia uma relação unidirecional entre os dois domínios, sendo a escrita desenvolvida e adquirida através da leitura –, a dinâmica relação entre estes dois sistemas mostra-se muito rica, enquanto geradora de competências em ambos os domínios, permitindo a complexificação da compreensão leitora bem como o progressivo desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência de escrita. Pereira (2008: 51) defende, mesmo, que, quando ativamos a *relação hipertextual leitura-escrita*, potenciamos uma verdadeira *transferência de saberes de uma atividade cognitiva para outra*.

1.3. Complexidade da tarefa de escrita

Implicando diversos subprocessos, a tarefa de escrita é complexa e difícil, mas absolutamente fundamental para a apropriação de conhecimentos em diversas áreas. Para que seja desenvolvida de forma proveitosa, é necessário que o aluno crie uma relação de intimidade com os textos, geradora de confiança na sua competência de produção, e que

compreenda a diversidade de textos existente, apreendendo as suas particularidades, nomeadamente, em relação ao conteúdo e à forma (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Azevedo, 2005). Segundo Pereira e Azevedo (2005), ao iniciar a aprendizagem da língua escrita, a criança apoia-se na linguagem oral, ou seja, numa aprendizagem anterior, usufruindo da segurança do conhecido. Assim, a escrita inicial é apenas uma projeção do oral, que, com o decorrer da aprendizagem e com a aquisição das características formais, se vai tornando mais independente, chegando mesmo a originar transformações na oralidade.

De um nível de complexidade superior, a escrita implica a gestão de conteúdos e de linguagem de acordo com um determinado destinatário sem dele obter uma resposta imediata - como ocorre na oralidade -, isto é, sem a possibilidade de se ir adequando o discurso de acordo com as reações do interlocutor. Daí que seja necessário o contacto com uma grande variedade de textos que permita aos alunos compreenderem a escrita como ato de comunicação, adequando, assim, a linguagem utilizada à intencionalidade dos textos produzidos. Esta adequação decorre, segundo Cots, Armengol, Arnó, Irún e Llurna (2007), das questões que as pessoas colocam, quando iniciam a escrita de um texto e, perante uma folha em branco, se interrogam sobre «*Qué pongo?*» e «*Cómo lo pongo?*» (p. 89).

Deste modo, o questionamento referido pelos autores anteriormente referidos incita a uma constante reflexão ao longo do processo de escrita, ou seja, ao longo da planificação, da textualização e da revisão dos escritos, com o intuito de selecionar não só os conteúdos mais adequados como também a melhor forma de os mobilizar na produção de uma mensagem escrita. Estas três etapas da produção textual não ocorrem de forma linear ou sequencial; pelo contrário, vão ocorrendo de forma recursiva, ao longo da construção do texto, gerando reformulações constantes, no sentido de adequar as ideias aos possíveis leitores e à estrutura do texto a produzir, gerando alterações tão profundas, que, por vezes, alteram, completamente, a planificação inicial ou, mesmo, a sua intenção comunicativa (Niza *et al.*, 2011; Pereira, 2008).

Sendo a planificação um elemento diferenciador no domínio da escrita, pois contribui para a melhoria e coesão dos escritos, demonstrando “maturidade escritural”, é necessário promover o desenvolvimento de competências ligadas à planificação desde cedo. Através dela, são identificados objetivos de escrita, selecionados conteúdos a integrar o texto, assim como o léxico e as formas gramaticais e sintáticas mais adequadas. Nela cabem ainda a organização das ideias, relativamente à estrutura do texto, à sua adequação ao possível público e às expectativas do mesmo (Barbeiro & Pereira, 2007; Cots *et al.*, 2007; Pereira & Azevedo, 2005).

Para Aleixo e Pereira (2008), Barbeiro e Pereira (2007) e Pereira (2008), tão importante como a ação que precede a escrita dos textos é fundamental a sua revisão, no sentido de os aperfeiçoar e melhorar, com base na leitura e na reflexão crítica, e segundo a ótica dos possíveis leitores, tentando adequar o texto às suas expectativas. Esta não deve, contudo, ser uma tarefa superficial focando apenas aspetos gráficos e ortográficos; pelo contrário, deve incidir sobre dimensões mais profundas, contribuindo para a coerência da produção textual.

A ação de revisão pode funcionar como um *verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita* (Niza *et al.*, 2011: 37), pois, para uma rigorosa e atenta apreciação do texto produzido, é necessário dar atenção às suas propriedades linguísticas, à sua forma e à estrutura lógica que deve conter. Desta forma, *revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse* (Niza *et al.*, 2011: 37), evidenciando, assim, o carácter comunicacional dos textos.

Todavia, numa primeira fase da aprendizagem da escrita, a revisão global dos textos poderá representar um esforço demasiado complexo, devendo deste modo optar-se por exercícios mais específicos e parcelares que contribuam para a representação da coerência dos textos bem como para a compreensão do discurso global latente em cada um. Assim, libertando o aluno da enorme “carga cognitiva” implicada na redação integral de um texto, possibilita-se a focalização da sua atenção em determinados aspetos da língua. Estes não devem ser, porém, confundidos com o treino de mecanismos referentes aos subsistemas da escrita, como a gramática ou a ortografia, uma vez que, ao invés de exercitarem a língua de forma mecânica, promovem uma atividade efetiva de interação e implicação no trabalho com a linguagem através da aquisição de uma postura reflexiva em relação à escrita (Pereira & Azevedo, 2005; Pereira, 2008).

A aprendizagem da escrita deve, portanto, ser entendida como a apropriação de um instrumento de comunicação complexo, com o qual desde o início se estabelece relação pessoal de significação com o mundo. Este traduz muito mais do que um código de *associações sonoro-visuais e gráfico-auditivas*, implicando, verdadeiramente, *a construção de um sistema de representação* (Pereira, 2008:11).

1.4. Socialização dos escritos

Pereira (2008: 96) afirma *que o uso da língua (escrita) é, ao mesmo tempo, social e pessoal; ele advém tanto de exigências escolares e sociais, como, ainda, de uma necessidade pessoal de comunicar*. Assim, na aprendizagem da escrita, deve existir lugar tanto para a escrita pessoal como para uma escrita de cariz mais social, cumprindo diversas funções

comunicativas. Depreende-se, assim, a necessidade de direcionar o ensino da escrita para a preparação dos usos sociais e democráticos, ao invés dos geralmente vinculados às funções restritamente escolares.

A autora refere que o contexto social em que a criança está inserida pode promover ou dificultar a introdução à escrita, pois, muitas vezes, a entrada na escola significa uma mudança abrupta da realidade linguística que esta conhece, passando a dominar uma linguagem desconhecida que não consegue interpretar e que não tem para o aluno qualquer sentido comunicacional. Assim sendo, é fundamental construir uma relação de afeto e de funcionalidade com a língua escrita ao longo da sua aprendizagem, desenvolvendo um clima de superação de dificuldades através do apoio e incentivo do professor e dos colegas (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2008).

É neste sentido que surgem as comunidades de leitura e escrita, em que leitores e escritores - em contínuo desenvolvimento -, com interesses comuns, têm oportunidade de partilhar impressões de leitura e os seus textos, discutindo-os em grupo e enriquecendo, deste modo, a compreensão leitora e cooperando na melhoria da capacidade de escrita. As comunidades de leitura, enquanto estratégia didática, necessitam, no entanto, do acompanhamento do professor, incitando as crianças a progredir, não só na forma de trocar informação mas *também nos instrumentos que favorecem a aprendizagem* (Pereira, 2008: 55). Já as comunidades de escrita, também entendidas como verdadeiros instrumentos didáticos, permitem a interação entre escritos, tanto a nível presencial como através de relação virtual, contribuindo para o desenvolvimento da perceção da produção escrita enquanto *uma actividade social de participação escrita, promovida pela interação oral-escrita* (Niza, 2005: 119).

Entendidas como um bom exemplo de atividades promotoras de motivação no processo de aprendizagem da escrita, as comunidades de leitura e escrita providenciam oportunidades de escrita com sentido e direcionadas a uma audiência real, o que facilita a ativação dos conhecimentos relativos aos tipos de texto adequado, de forma a produzir um verdadeiro e correto ato de comunicação (Pereira & Azevedo, 2005).

2. Aprendizagem colaborativa

2.1. Aprender em interação

Durante o período inicial de adaptação ao meio escolar, é o professor, enquanto responsável pela integração das crianças, que deve proporcionar-lhes um ambiente agradável, rico em estímulos e que promova o gosto pela aprendizagem. Embora não se preconize que este ensine à criança tudo o que esta deve saber, o professor também não pode esperar que esta trilhe o caminho da aprendizagem sozinha, fruto do seu próprio desejo de aprender; antes, deve dividir com a criança a responsabilidade de adquirir conhecimentos, respeitando a sua individualidade e tentando apoiá-la, ao longo da sua aprendizagem.

Verdadeiramente, importa pensar o processo educativo como a sucessão de várias aprendizagens que a criança vai alcançando, guiada pelo seu professor, que, ao invés de uma atitude normativa, adota uma atitude explicativa, entendendo os erros como inerentes ao processo de aprendizagem e utilizando-os como fontes de informação, relativamente, à evolução de cada criança, indicando as suas fragilidades e dando pistas dos raciocínios adotados na resolução de determinadas tarefas. A par dos desenvolvimentos pessoal, social e intelectual, resultantes da promoção da autonomia, o professor deve ainda valorizar o trabalho cooperativo e colaborativo, como forma de enriquecer a aquisição de competências pelo aluno, através da confrontação de opiniões, raciocínios e da partilha de estratégias (Gomes, 2006; Pereira & Azevedo, 2005).

Baseando-se em várias pesquisas, Susan Hill e Tim Hill (1993) referem que a aprendizagem cooperativa tem vantagens significativas, tanto a nível do desenvolvimento intelectual como social, superiores a aprendizagens desenvolvidas em ambientes de aprendizagem individualistas e competitivos.

Também Alves (2005) indica que o trabalho colaborativo, para além das melhorias de aproveitamento escolar, é também promotor de atitudes positivas entre os alunos. Suportando-se em Pavón Redondo e Serrano Hidalgo (2001), a autora afirma mesmo que, *ao trabalhar em grupo, o aluno desenvolve a tolerância e a flexibilidade, aprendendo a dividir responsabilidades, a organizar e dividir tarefas e potencializando as suas capacidades* (p. 32).

Vygotsky (1999), na sua teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo, explica o desenvolvimento humano como produto das interações sociais que vão ocorrendo ao longo da vida nos vários contextos onde o indivíduo está inserido. Esta teoria encara o

desenvolvimento segundo uma perspectiva evolutiva, uma vez que, segundo o autor, o desenvolvimento só ocorre quando o indivíduo progride do nível de desenvolvimento atual – caracterizado pela solução independente de problemas –, para a zona de desenvolvimento próximo, em que, através de interações com indivíduos mais experientes – em contexto educativo, professores ou alunos mais competentes –, ocorre a modificação de funções ainda em maturação e o desenvolvimento de novas competências fundamentais à resolução de tarefas, ou seja, o indivíduo consegue solucionar problemas com auxílio de um “outro” mais experiente.

Martins (1997) acrescenta ainda que, ao longo do desenvolvimento, ocorre o processo de internalização baseado na *reconstrução interna de uma operação externa*, ou seja, na *transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal* (in Gomes, 2006: 55), o que significa que, através da interação com o contexto, o indivíduo inicia uma interação consigo próprio, alterando e interiorizando estratégias e competências. Este processo contribui, deste modo, para o desenvolvimento de uma crescente autonomia das crianças que, inicialmente acompanhadas, vão gradualmente conseguindo desenvolver atividades de forma independente.

Deste modo, são claros os benefícios do trabalho colaborativo, no desenvolvimento eficaz dos alunos, através da sua interação não só com o professor, enquanto orientador e guia do processo de aprendizagem, mas também com outros alunos, resultante da formação de grupos de trabalho funcionais e dinâmicos, geradores de verdadeiras aprendizagens em colaboração.

Para que tais grupos de trabalho sejam realmente eficazes e geradores de reais aprendizagens, Slavin (1990) defende ser necessário que os alunos direcionem os seus esforços em prol de um objetivo comum, embora cada membro possa contribuir de formas diferentes para o seu alcance, existindo deste modo, não só uma responsabilidade coletiva para com o trabalho mas também uma responsabilidade individual, desenvolvendo simultaneamente uma interdependência entre os membros de um grupo que trabalha em conjunto e a autonomia de cada elemento que, através da execução das suas tarefas específicas contribui para a obtenção dos objetivos do grupo.

Complementarmente, baseando-se na perspectiva de Johnson, Johnson e Holubec (1984), Alves (2005) afirma que o trabalho colaborativo que se desenvolve através das interações entre elementos que compõem o grupo promove o desenvolvimento de competências sociais, essenciais ao trabalho de equipa, pois permitem verdadeiras negociações e discussões, em prol da efetiva melhoria do seu trabalho. Além disso, os alunos

tendem a ajudar-se mutuamente, trabalhando em equipa, complementando os conhecimentos uns dos outros e gerando novos conhecimentos, através da partilha de recursos e das reflexões críticas conjuntas, relativamente ao trabalho já realizado, com vista à melhoria do mesmo e de trabalhos posteriores.

Verifica-se então que os alunos aprendem uns com os outros e que os conhecimentos de cada um potenciam o desenvolvimento dos restantes, observando-se efetivas vantagens não só para crianças menos competentes mas também para as restantes que, em cooperação, aprendem a aprender e a verbalizar os seus conhecimentos, problemas ou dúvidas de forma explícita.

2.2. A importância da linguagem na interação

Segundo Cassany (1999), *el diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere* (in Gomes, 2006: 61). Na verdade, este impulsiona o desenvolvimento de competências que permitem falar sobre a língua, ou especificamente sobre a escrita, utilizando vocabulário adequado e evidenciando conhecimentos de metalinguagem. É também uma importante ajuda na produção textual, uma vez que permite que os alunos dividam e distribuam entre si a carga cognitiva inerente ao processo de produção escrita através da utilização de diversas estratégias e aproveitando as capacidades de cada um na obtenção um texto coeso e coerente, que vá ao encontro dos objetivos definidos inicialmente e que satisfaça a função comunicacional a que se destina.

Por outro lado, o diálogo permite a discussão em grupo ou em turma e a exploração de diferentes ideias e propostas, desenvolvendo a capacidade de argumentação através do confronto de opiniões e da necessidade de defender ou recusar uma ideia, necessitando para isso de apresentar ideias alternativas e de as suportar através de argumentos que motivem a sua escolha e que é necessário ir alterando ou adaptando, de acordo com as reações dos colegas. Este processo torna-se motivador para os alunos, que tendem a esforçar-se mais na obtenção de bons resultados, em função do maior apoio sentido, comparativamente às dinâmicas de trabalho individual, adotando um papel ativo na sua própria aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007; Gomes, 2006; Barbeiro, 2003).

Na perspetiva de Barbeiro (2003: 27), ainda que a trabalhar colaborativamente em grupo, os alunos não anulam as suas características individuais, fundindo-se *numa massa homogenia*; contrariamente, *o texto comum resultante [do trabalho colaborativo] será*

reflexo da gestão dessa complexidade de relações. Do ponto de vista individual, o confronto com outras perspectivas poderá ser enriquecedora e desencadear o alargamento do relacionamento com a linguagem.

As dinâmicas ocorridas em sala de aula potenciam o desenvolvimento de dois tipos de interação distintos, denominados por Gilly (1995), como interações simétricas e assimétricas. Tais interações, adequando-se a diferentes grupos, distinguem-se através dos estatutos atribuídos aos alunos que desenvolvem essa mesma interação (Gomes, 2006; Santana, 2003; Aleixo, 2001). Por interações simétricas entende-se aquelas que se desenvolvem entre elementos do mesmo nível, no que diz respeito ao domínio de competências, estatuto social e papel desempenhado ao longo da tarefa. Opostamente, as interações assimétricas ocorrem entre indivíduos de níveis - de conhecimento e de domínio de competências- diferenciados, nomeadamente, entre alunos e professores ou entre alunos menos competentes e alunos mais competentes. Ambas poderão ser promotoras de desenvolvimento, quando não existe aceitação passiva de soluções por um dos elementos, ocorrendo o contacto com diferentes hipóteses de resolução, que destabilizam as estruturas cognitivas do indivíduo e provocam um conflito cognitivo que só poderá ser resolvido através da procura de uma forma comum de solução (Santana, 2003).

Os estudos desenvolvidos por Pontecorvo (1988) refletem a *importância das interações enquanto facilitação social das aprendizagens* (Aleixo, 2001: 45). E, neles, é observável a mudança de posição e de postura assumida pelos alunos durante uma atividade de colaboração com um objetivo comum; e é com base neles que a autora propõe um esquema que esclarece os quatro tipos de interação registados.

		Relação	
		Assimétrica	Simétrica
FACILITADOR	Apóio	Tutoria	Co-construção
	Oposição	Conflito intencional	Argumentação

Figura 1 Articulação entre o tipo de facilitação e o tipo de relação (Pontecorvo, 1988, in Aleixo, 2001).

Explicitando os tipos de interação expostos:

- **a tutoria** ocorre quando um aluno mais competente presta ajuda a outro menos competente com vista à execução da tarefa;
- **o conflito intencional** tem lugar, quando o aluno mais competente tenta, através da argumentação, mudar o ponto de vista do colega;
- **a coconstrução** existe no esforço conjunto na construção de conhecimentos através do diálogo;
- **a argumentação** representa a situação de oposição de pontos de vista dos elementos, marcada pela apresentação, fundamentada, de argumentos e contra argumentos.

Segundo a perspectiva de Gilly (1988, in Gomes, 2006: 65) as interações contribuem para o desenvolvimento cognitivo, através *da aquisição de procedimentos de resolução mais fortes*. Excluindo a concepção de que a situação de conflito é a única promotora de desenvolvimento, Gilly *et al.* (1989), com base nos seus estudos, apresentam e explicitam quatro tipos de dinâmicas de coelaboração:

- **colaborações concordantes**, se, perante a proposta de um dos elementos, o outro a aceita, em resultado de um acordo cognitivo posterior à reflexão;
- **coconstrução**, quando um dos elementos inicia uma ação que é continuada pelo outro, construindo, colaborativamente, um solução que individualmente não conseguiriam desenvolver;
- **confrontações com desacordo**, se um dos elementos propõe uma solução que é imediatamente recusada pelo outro, sem que este indique outra solução alternativa, levando a que o elemento que apresentou a solução tente explicar a proposta, no sentido de ser aceite, ou abandone a mesma, encetando um trabalho individual com o objetivo de resolver a questão inicial;
- **confrontações iniciais**, quando ambos os elementos do grupo apresentam propostas contraditórias, provocando um confronto de pontos de vista e de soluções para a resolução da tarefa, com vista à superação do impasse.

Através da análise destes quatro diferentes tipos de dinâmica, é perceptível que as interações contribuem para a melhoria do nível de desempenho dos alunos, para a aquisição de procedimentos mais eficazes na resolução de tarefas, bem como para progressos cognitivos efetivos, em ambos os elementos da díade (Gomes, 2006; Santana, 2003).

2.3. Revisão e reescrita em colaboração

Como já anteriormente mencionado (no ponto 1 deste capítulo), a revisão e a reescrita textual são atividades muito complexas e implicam uma grande carga cognitiva, devido às várias tarefas simultaneamente realizadas, com o intuito de detetar e corrigir falhas não só superficiais (ligadas, por exemplo, à ortografia) mas também profundas relativas, nomeadamente, à coerência e à coesão textuais (Pereira & Barbeiro, 2010; Aleixo & Pereira, n.d.). Fitzgerald (1987), citado por Niza *et al.* (2011: 38), refere, a propósito, que:

Rever significa fazer qualquer mudança em qualquer momento do processo de escrita. Implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto conseguido, a decisão quanto ao que pode ser mudado no texto, a clarificação das mudanças a fazer e o acto de as fazer. As mudanças podem ou não afectar o significado do texto e podem ser maiores ou menores.

Por outras palavras, os processos de revisão e reescrita requerem uma constante reflexão relativa às possíveis alterações a efetuar no texto, podendo estas situar-se mais a nível superficial ou operando a níveis mais profundos e com um maior impacto na reescrita do texto. Tal reflexão e a sua profundidade dependem, contudo, das capacidades de escrita do autor do texto. Negro, Louis-Sydney e Chanquoy (2006: 2) identificaram algumas limitações relativas às competências de revisão dos escritores menos experientes:

- 1) incapacidade em definir claramente seus objetivos e intenções;*
- 2) dificuldade de avaliar os seus textos;*
- 3) problemas em determinar o que deve ser modificado e como modificá-lo;*
- 4) falta de controle na coordenação dos diferentes objetivos de revisão e no tipo de conhecimento necessário para esta atividade.¹*

Como forma de colmatar tais dificuldades, tornando o processo de revisão mais acessível, ainda que não descurando a revisão inerente a tal processo, o professor pode acompanhar as crianças na revisão, incentivando-as a falar, a “pensar em voz alta”,

¹ Tradução própria.

conduzindo os alunos a comentar aspetos concretos presentes nos seus textos ou adequando e regulando as tarefas de revisão propostas aos alunos (Aleixo & Pereira, 2008).

Por outro lado, o professor pode promover a colaboração entre os alunos, durante as atividades de revisão e reescrita. Este tipo de interação, para além de potenciar um clima de entreajuda entre os alunos - que poderão estar até mais disponíveis para ouvir os colegas que apresentam um discurso semelhante ao seu, ao invés do professor, que detém um outro estatuto junto dos alunos –, contribui também para o desenvolvimento da verbalização e do diálogo relativo aos processos implicados na revisão. Deste modo, em interação, os alunos repartem a carga cognitiva inerente aos processos de revisão e reescrita, facilitando o desenvolvimento de tais atividades, e desenvolvem a capacidade de falar sobre a língua, ou seja, observa-se a emergência de atividades metalinguísticas (Pereira & Barbeiro, 2010)

O estudo realizado por Gomes (2006) reforça o impacto da interação no desenvolvimento das capacidades de escrita/reescrita, valorizando, principalmente, o desenvolvimento de competências sociais de trabalho colaborativo, verificando que, ao longo do processo, os alunos desenvolveram atitudes de respeito e valorização pelas ideias do outro. Conclui também que *a interação colaborativa permite realizar esses procedimentos [de revisão] de forma apoiada, como mostra a colaboração encontrada entre os elementos dos pares, neste estudo* (Gomes, 2006: 136). Outro estudo, realizado por Santana (2003: 205), é também comprovativo das vantagens do trabalho colaborativo, pois, *do início para o final do ano, a consciência da tarefa de revisão aumentou significativamente, sendo mais evidente nas crianças que trabalharam em díades*. Para além disso, os processos interativos mostraram-se eficazes, uma vez que promoveram verdadeiras evoluções nos alunos menos competentes e com mais dificuldades; tais alunos evidenciaram mesmo competências metalinguísticas e metatextuais superiores às desenvolvidas pelos alunos que trabalharam individualmente. Estando a tónica deste estudo na revisão textual e no impacto que as interações poderiam ter na aprendizagem dos processos que lhe são inerentes, concluiu-se também que a aquisição das competências de revisão beneficia dos confrontos de pontos de vista ou de diferentes soluções, bem como da reflexão por estes despoletada, uma vez que se verificou que não só as modificações do texto sofreram um aumento significativo como também estas se tornaram mais profundas, no sentido de atender a questões como a coesão e coerência, ao invés de aspetos mais superficiais (também importantes), como a ortografia e a pontuação.

De facto, segundo Aleixo e Pereira (2008: 3), a revisão que *resulta de uma apreciação do texto já produzido a que, eventualmente, podem seguir-se acções de correcção ou*

reformulação, deve ser preferencialmente realizada com apoio, pois, quando realizada individualmente, torna-se muito difícil para o aluno que, não encontrando soluções para as suas dificuldades, pode desistir e perder a confiança em comunicar através da escrita. Para além disso, durante os processos de revisão dos textos, as crianças demonstram ter mais dificuldades em descrever os processos a utilizar para melhorar os textos do que em produzir indicações ou conselhos que auxiliem um colega durante o processo de revisão. Assim, a ajuda do professor ou de colegas é muito importante ao longo da revisão textual, fornecendo outros pontos de vista e diferentes estratégias que permitem clarificar as dúvidas, relativamente ao que deve ser alterado ou melhorado no texto (Aleixo & Pereira, 2008; Niza *et al.*, 2005).

A revisão, entendida como uma das competências mais complexas da escrita, implica o conhecimento e o domínio de diversas competências da língua ligadas não só à produção escrita mas também decorrentes da componente comunicacional dos textos. Assim, está inserida num longo e complexo processo de aprendizagem que poderá ser potenciado em ambiente colaborativo, uma vez que *o trabalho partilhado obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita dada a necessidade de estes serem explicados ao colega* (Gomes, 2006: 69). Por outro lado, em ambiente colaborativo de discussão e troca de opiniões e ideias, os alunos tendem a perceber mais facilmente que um texto pode ser objeto de múltiplas reformulações, com o objetivo de melhorar a sua qualidade enquanto instrumento de comunicação.

Tendo em conta o acima explanado, torna-se evidente a necessidade da criação de ambientes que promovam a revisão enquanto atividade reflexiva que fomenta a análise profunda dos textos com vista à sua melhoria, recorrendo para isso a interações dinâmicas e ricas, propiciadoras de verdadeiros conflitos cognitivos promotores de novas perspetivas da escrita e geradores de verdadeiro desenvolvimento de competências linguísticas.

Capítulo II

Orientações metodológicas

1. Tipo de investigação

A intervenção desenvolvida em sala de aula, e cujos resultados foram, posteriormente, analisados e interpretados ao longo deste trabalho, ocorreu no seio de um projeto de desenvolvimento da escrita, especificamente, da escrita de saberes. Tal projeto, com vista ao incremento e aperfeiçoamento das competências de escrita dos alunos, apoiou-se na metodologia de investigação-ação, permitindo, deste modo, dar respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas às questões e problemas surgidos ao longo do processo, tal como se procura clarificar em seguida.

A metodologia de investigação-ação, dotada de um carácter interativo e com foco num problema específico, implica procedimentos que pressupõem mudança e compreensão nas intervenções pedagógicas, sendo estes usados em espiral, uma vez que procuram aperfeiçoar as práticas e os métodos através dos conhecimentos e resultados obtidos no ciclo anterior. Por outras palavras, podemos afirmar que a investigação-ação pressupõe o aperfeiçoamento da prática através de uma contínua procura de uma melhoria de resultados (Dick, 1999, *in* Coutinho et al., 2009). Esta metodologia promove, também, uma melhoria e transformação da prática educativa por meio de uma reflexão sistemática, baseada na análise da realidade no decurso da recolha de dados obtidos através de técnicas e instrumentos apropriados (Quintas, 1998, *in* Fernandes, 2006).

No caso deste estudo, os dados recolhidos ao longo da implementação do projeto serviram não só para o desenvolvimento e reformulação com o objetivo de melhorar o próprio projeto, mas também como fonte de informação e base para a investigação desenvolvida no presente trabalho.

Após a implementação do projeto – idealizado e implementado de acordo com a metodologia de investigação-ação - e simultânea recolha de dados, concluiu-se que devido à tipologia dos dados (sobretudo qualitativos) e ao seu carácter singular - gerador de conclusões que, maioritariamente, não são passíveis de serem generalizadas, pois decorrem de um conjunto de variáveis próprias do contexto em que o estudo foi realizado -, sentiu-se a necessidade de recorrer a uma metodologia que melhor apoiasse o desenvolvimento deste estudo e a análise dos dados recolhidos. Deste modo, foi escolhido o estudo de caso, que, segundo Yin (2010: 39), *é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos.*

Devido ao seu caráter descritivo e interpretativo, em que as conclusões dependem muito da análise do investigador, esta metodologia de investigação implica um *desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com o 'porquê' ou 'como' e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico* (Meirinhos & Osório, 2010: 64). E, com efeito, só desta forma serão permitidas extrapolações e comparações com outros fenómenos semelhantes, tendo sempre em conta as condições particulares e o contexto de cada situação.

Neste estudo, e partindo-se do pressuposto - apresentado noutros estudos já publicados, nomeadamente, em Gomes (2006), Santana (2003) e Aleixo (2001) - de que a escrita colaborativa permite uma repartição do esforço cognitivo implicado na tarefa de produção de textos, pretende-se penetrar no processo de escrita colaborativa através da análise das interações aí decorridas e perceber o que, de facto, ocorre durante tal tarefa e quais as suas influências nas próprias produções dos alunos.

Estamos, deste modo, perante um caso singular a ser analisado, tendo em conta as variáveis do contexto e as circunstâncias em que decorreu (inserido, como já referido, numa sequência de ensino). Contudo, segundo Yin (2010:76), apesar de ser considerado um caso único, *podem ser integradas subunidades de análise, para que seja desenvolvido um projeto mais complexo ou integrado. As subunidades podem acrescentar, muitas vezes, oportunidades significativas para a análise extensiva, favorecendo os insights ao caso único.* Neste caso concreto, as subunidades a que se refere Yin são os quatro pares de alunos cujas interações foram recolhidas através de gravação áudio. Estes, apesar de estarem integrados no mesmo contexto e terem desenvolvido a tarefa nas mesmas circunstâncias, têm características próprias que os tornam individuais, desenvolvendo processos de escrita distintos, o que também tem diferentes implicações na qualidade das produções escritas. Assim, será possível observar e compreender o processo de reescrita colaborativa de diferentes ângulos que, quando interligados, promoverão uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo.

2. Objetivos do estudo

O estudo agora apresentado é o resultado de um projeto de intervenção partilhado com a minha colega de díade pedagógica, Alexandra Ramos (2013). Este projeto implicou a realização de uma sequência de ensino, construída e implementada de forma colaborativa pela díade e que permitiu, na verdade, uma recolha de dados essencial ao desenvolvimento de duas investigações distintas, mas complementares, com enfoque, por um lado, no processo de reescrita colaborativa e, por outro, nos textos produzidos pelos alunos em tal contexto.

Segundo Martins (2006), um estudo de caso desenvolve-se em conformidade com um seguimento próprio, de acordo com a especificidade do caso em análise. Mais especificamente, a investigação inicia-se através de uma questão ou de um aspeto que se queira perceber mais aprofundadamente, procurando suporte teórico que ajude a perceber e analisar os dados recolhidos. Após esta primeira fase de orientação da investigação, é a própria dinâmica de análise de dados que vai fazendo emergir objetivos mais específicos aos quais a investigação deverá dar resposta, em virtude de um conhecimento mais profundo do caso em estudo.

Atendendo ao referido por Martins (2006), este estudo iniciou-se tendo como base não só dois pilares teóricos importantes - sendo eles a *escrita colaborativa* e a *revisão textual* (já desenvolvidos no capítulo relativo ao enquadramento teórico, anteriormente apresentado) – como também o interesse em compreender as interações ocorridas durante o processo de reescrita colaborativa de um texto e qual a sua influência na qualidade do mesmo. Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos que nortearam esta investigação:

- compreender as dinâmicas internas das interações durante o processo de reescrita colaborativa;
- analisar as competências e o nível de reflexão sobre a escrita evidenciadas durante a interação;
- compreender a emergência de reflexão – correspondente ao domínio do conteúdo e da formatação textual - durante o processo de escrita.

Com base nos objetivos agora expostos, espera-se compreender, de uma forma mais profunda, as interações decorridas durante o processo de reescrita textual, percebendo que fatores intrínsecos são possíveis influenciadores da qualidade dos textos.

3. Contexto do estudo

O estudo de caso, metodologia eleita para o desenvolvimento deste trabalho, debruça-se, como se viu, sobre uma realidade específica e única, dotada de características próprias e de atores que importa conhecer. Assim, torna-se necessário proceder à apresentação de uma breve caracterização do contexto onde decorreu a investigação, salientando aspetos e especificidades de relevo para o presente estudo.

A investigação foi desenvolvida com uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pertencente a um agrupamento de escolas inserido numa zona semiurbana afeta a três freguesias do conselho de Aveiro. Devido à sua localização periférica, relativamente à cidade de Aveiro, o agrupamento acolhe, para além de crianças residentes nas três freguesias que assiste, crianças de freguesias vizinhas cujos pais trabalham em Aveiro, maioritariamente, na área dos serviços. Segundo a documentação a que tivemos acessos, a heterogeneidade evidenciada na comunidade escolar deve-se não só aos quatro níveis de ensino (Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB) que a compõem mas também ao facto de o agrupamento acolher crianças de comunidades ciganas próximas, detentoras de uma identidade cultural própria, o que proporciona uma importante e riquíssima oportunidade para a inclusão social e a educação multicultural. Além da referida documentação, os diálogos com a professora titular da turma permitem-nos ainda afirmar que a turma é formada por 19 crianças com idades que variam entre os 8 e os 9 anos, provenientes essencialmente de famílias ditas “tradicionais”, constituídas por pai, mãe e irmão(s), embora existam também alguns casos de famílias monoparentais. Do mesmo modo, estes alunos e respetivas famílias pertencem, de uma forma geral, à classe média alta, existindo alguns casos pertencentes à classe média e média baixa ou baixa.

Integrados na turma estão também dois alunos que, sinalizados, se encontram sob o regime de Adequações Curriculares Individuais, contando com o apoio da docente titular de uma forma continuada. Acrescendo a esta ajuda, um dos alunos dispõe também de apoio educativo especial prestado por uma professora de educação especial, cerca de 3 horas por semana, em sala de aula. Os pais e encarregados de educação possuem, maioritariamente, estudos de nível superior, conseguindo, por norma, acompanhar e apoiar a aprendizagem dos

filhos. Este estímulo parece promover, de uma forma geral, o gosto das crianças pela aprendizagem e a curiosidade pela maioria dos conteúdos abordados em sala de aula.

A dinâmica de sala de aula, percebida durante o período de observação precedente à prática pedagógica - e mantida durante a mesma -, alterna entre o trabalho em grupo-turma e o trabalho em grupo ou a pares, sem no entanto descurar o trabalho individual. Esta dinâmica e, em especial, a eleição do trabalho de grupo como estratégia preferencial de consolidação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências é passível de ser percebida através da observação da disposição das mesas na sala de aula, que se organizam de modo a formarem grupos de três alunos. Tais grupos são mantidos durante três semanas, ao fim das quais são alterados de forma a permitir o contacto de todas as crianças com diferentes personalidades e métodos de trabalho, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências fundamentais para um funcionamento produtivo dos grupos de trabalho, como sendo a adaptabilidade e tolerância perante opiniões distintas.

No geral, verifica-se um clima de à vontade dentro da sala de aula, embora existam algumas crianças que, tendo registado uma evolução positiva ao longo da prática pedagógica, aquando da implementação do projeto, ainda apresentavam indicadores preocupantes, no que respeita ao nível de bem-estar emocional e de implicação, nomeadamente, nas atividades em grande grupo, precisamente, por demonstrarem insegurança e mesmo algum desconforto na participação e na resolução de tarefas mais trabalhosas.

Esta preocupação (partilhada com a minha colega de diáde pedagógica - Alexandra Ramos, 2013) acentua-se perante a tarefa de lecionar programas tão extensos como são os do 3.º ano do 1.º CEB para as áreas do Estudo do Meio, da Língua Portuguesa e da Matemática que, abrangendo muitos conteúdos, necessitam de um aprofundamento e sistematização consistentes e permanentes, sem, ainda assim, deixar de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula. Além disso, o horário semanal das diferentes áreas curriculares determinado em função desta condição dificulta a concretização de um trabalho mais aprofundado ao nível das diferentes dimensões da área das expressões, embora a UNESCO (2006: 6) defenda que *a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem*. Deste modo, além de motivadora e capaz de captar o interesse das crianças, a exploração da área das expressões permite também desenvolver o espírito crítico e a concentração.

Apesar dos constrangimentos, foi possível à diáde pedagógica desenvolver um trabalho mais coeso e equilibrado, através de uma dinâmica de transversalidade de áreas, integrando

atividades ligadas às diversas dimensões da área das expressões em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, despertando, assim, o interesse e a curiosidade dos vários alunos para as mais variadas temáticas afetas a estas três principais áreas curriculares.

De facto, a turma, ao longo da nossa presença no contexto, revelou ser empenhada e interessada no processo de aprendizagem, mostrando-se sempre ávida no desenvolvimento de novas competências e na aquisição de novos saberes.

Relativamente à área da Língua Portuguesa, área de eleição para o desenvolvimento do projeto (apresentado adiante, no ponto 5 deste capítulo), durante a observação prévia ao desenvolvimento da prática pedagógica, foi possível perceber o predomínio do trabalho, por parte da professora titular, relativo aos textos narrativo e poético, realizando-se uma análise mais aprofundada e sistematizada das suas características, especialmente macrotextuais, fazendo-se, até, a distinção destes dois textos. Esta análise efetuada, de forma geral em grupo-turma, proporcionou, não raras vezes, o mote para a produção textual, tendo em conta os aspetos analisados, ou simplesmente a temática abordada, podendo o texto ser desenvolvido de acordo com as várias dinâmicas de aula já referidas, ou seja, em grupo-turma, em grupo ou de forma individual.

A revisão das produções textuais era efetuada grande parte das vezes pelos autores dos textos, através de uma tabela de verificação retirada do manual de Língua Portuguesa adotado e que correspondia às características do texto em estudo. Os alunos focavam-se, então, nos aspetos formais, no que respeita às correções gramatical e ortográfica, à pontuação e à caligrafia, bem como à estrutura do texto. A correção dos textos era efetuada posteriormente pela professora titular, atendendo aos mesmos aspetos tidos em conta na revisão dos alunos.

As circunstâncias agora apresentadas serviram de base ao delineamento da sequência de ensino implementada durante a prática pedagógica, em colaboração com a minha colega Alexandra Ramos (2013), e durante a qual foram recolhidos os dados analisados no presente trabalho assim como no trabalho da minha colega.

4. Constituição e caracterização dos pares

Apresentado o contexto em que decorreu o estudo, torna-se fundamental apresentar, agora, os seus participantes, de uma forma mais particular e específica, relevando dados que, mais tarde, contribuam para uma melhor compreensão dos resultados obtidos com o projeto.

Na sequência de ensino, participaram 17 dos 19 alunos da turma, uma vez que os dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, beneficiários de um Currículo Individual Adaptado, não foram elementos ativos no projeto. A decisão, não da sua exclusão, mas de uma participação adaptada às suas capacidades e interesses, foi tomada juntamente com a docente titular, por se considerar que as atividades a desenvolver durante a sequência de ensino não se enquadravam no seu currículo individual.

Assim, numa primeira fase, foram recolhidas 17 produções textuais individuais. Num segundo momento, com base na análise dessas mesmas produções, bem como em características dos alunos - recolhidas ao longo das observações efetuadas durante a prática -, relativas à sua personalidade, à sua participação em sala de aula e em trabalho colaborativo e, ainda, ao seu desempenho escolar, especialmente na área da Língua Portuguesa, foram constituídos os pares para o desenvolvimento de uma tarefa de reescrita colaborativa, cuja interação iria ser gravada e alvo de análise posterior.

Foram, deste modo, constituídos grupos heterogéneos organizados em sete pares e um trio. A preferência pela heterogeneidade dos grupos deveu-se às vantagens registadas noutros estudos (Aleixo 2001; Gomes, 2006; Santana, 2003), nomeadamente, em relação à cooperação e à construção de conhecimento de forma colaborativa e apoiada, e nos quais se registaram francos progressos no desenvolvimento das competências de produção escrita, não só nos alunos ditos menos competentes mas também nos mais competentes.

Devido à falta de recursos materiais, não foi possível gravar as interações de todos os grupos, pois apenas dispúnhamos de 5 aparelhos de gravação audiovisual. Deste modo, foi necessário selecionar 5 dos 8 grupos formados que, devido às suas características, poderiam ter mais interesse para o estudo. Esta escolha baseou-se, de uma forma particular, na qualidade dos textos individuais cruzada com as características dos elementos dos pares, procurando-se selecionar pares com textos interessantes e, ao mesmo tempo, cujos autores demonstrassem personalidades propícias para uma interação rica.

Por uma falha técnica, após a gravação das 5 interações durante a produção do texto reescrito, constatou-se que o áudio de uma das gravações não era nítido, sendo, deste modo, impossível transcrevê-lo e, consequentemente, analisá-lo. Assim, ainda que de uma forma involuntária, foram selecionados os quatro pares sob os quais se debruça a presente investigação, que passo a apresentar de forma mais detalhada.

- Par S & B

O **aluno B** integrou a turma no início do ano letivo, tendo sido transferido de outro agrupamento e estando, no período de observação, ainda em adaptação ao novo contexto, colegas, professora e métodos de trabalho.

Revelando-se um pouco reservado no que diz respeito à participação oral nas aulas, participando, essencialmente, apenas quando interpelado, o aluno demonstra ser muito organizado e zeloso na apresentação dos trabalhos, cadernos e materiais. Além disso, relativamente à expressão escrita, prima pela utilização de uma caligrafia cuidada e pela quase inexistência de falhas ortográficas, optando também por frases curtas e de estrutura simples, evitando assim problemas de coesão. Os seus textos revelam-se criativos, estando a informação organizada, mas nem sempre de forma clara.

Durante as aulas, se a tarefa em desenvolvimento não é do seu interesse, ou se é de um nível cognitivo ao qual ainda não consegue aceder, tende a desmotivar-se e distrair-se sem, no entanto, distrair os colegas. Esta característica persiste nos trabalhos de grupo já que, perante colegas mais competentes, tende a não se mostrar tão participativo e empenhado. Por outro lado, mostra absorver as características do grupo e adaptar-se ao mesmo, ou seja, integrado num grupo trabalhador e produtivo, tende a empenhar-se nas tarefas, pelo contrário, num grupo pouco empenhado, tende a distrair-se brincando, ao invés de desenvolver a tarefa proposta.

O **aluno S** demonstra alguma timidez e insegurança, pelo que a sua participação na aula, em grande grupo, não é muito visível. Contudo, quando, no decorrer das atividades, tem alguma dúvida, tenta esclarecê-la, requerendo uma atenção mais individualizada da professora, ou junto de um colega. Ainda que registando uma baixa participação oral e exposição das suas opiniões, tende a manter-se interessado e atento, acompanhando as atividades desenvolvidas.

Relativamente à expressão escrita, o aluno evidencia alguns problemas relativos à construção frásica, particularmente, problemas sintáticos e de coesão. Os seus textos revelam, ainda, algumas falhas ortográficas; porém, demonstram também criatividade e uma boa articulação das ideias, evidenciando uma boa estrutura macrotextual.

Contrariamente à participação oral na aula, nos trabalhos de grupo, este aluno revela-se muito participativo, colaborando, partilhando ideias e dando sugestões, sem, no entanto, dirigir os trabalhos.

A constituição deste par para a escrita colaborativa deveu-se à aparente compatibilidade de personalidades, demonstrada durante as semanas precedentes à recolha de dados, através da partilha de brincadeiras e atividades durante os intervalos bem como da entreajuda observada nas aulas. Além do mais, tendo em conta os textos individuais relativos ao mesmo assunto, as suas dificuldades e forças pareciam completar-se, dominando um o macrotexto mas revelando dificuldades na construção frásica, enquanto o outro aluno mostrava uma maior competência na construção frásica, respeitando regras de ortografia e sintaxe, mas com algumas incorreções ao nível macrotextual.

Por outro lado, ao constituir os pares, pareceu-nos que, mostrando-se estes alunos tímidos e inseguros, poderiam não tirar o máximo partido de uma interação com um elemento que fosse notoriamente mais competente, podendo mesmo sentir-se inferiores, negligenciando as suas próprias opiniões e submetendo-se às indicações do colega. Deste modo, tendo um nível de competências semelhante, embora em áreas distintas, ser-lhes-ia mais fácil sentirem-se à vontade para expor os seus pontos de vista e desenvolverem uma interação mais profícua.

- Par L & P

O **aluno L** revela-se muito empenhado na grande maioria das atividades; contudo, tende a participar oralmente apenas quando se sente seguro da sua opinião ou resposta, demonstrando, nessas ocasiões, um raciocínio organizado e coerente.

As suas produções textuais revelam algumas falhas a nível da ortografia e sintaxe; contudo, além de criativas e claras, primam pela coerência, detendo uma boa organização macrotextual.

A nível do trabalho de grupo, o aluno mostra-se colaborativo, escutando as opiniões dos restantes elementos, dando a sua própria opinião e, não raras vezes, conciliando as opiniões e estratégias de ação de todos, propiciando um bom ambiente de trabalho e resultados finais ricos e interessantes.

O **aluno P** evidencia-se em sala de aula devido à sua participação nas várias atividades desenvolvidas, mostrando-se sempre empenhado em partilhar as suas opiniões, em responder a questões colocadas ou expressando as suas dúvidas e questões. Além de abundante, a sua participação espelha ainda um raciocínio organizado, ainda que prejudicado por algumas participações irrefletidas em tom de brincadeira.

Mostra-se muito exigente consigo mesmo, esperando sempre alcançar os melhores resultados e conseguir resolver as tarefas de forma célere e eficaz, ficando por vezes frustrado, quando tal não ocorre. Todavia, perante as falhas ortográficas constantemente assinaladas nos seus textos, tende a demonstrar uma certa indiferença. Estas falhas parecem, aliás, dever-se a uma certa distração ou à celeridade, nem sempre favorável, com que tende a executar todas as tarefas, inclusive as de escrita, pois, quando levado a rever com calma as suas produções textuais, é capaz de detetar e corrigir algumas das falhas comumente presentes nos seus textos. Estes, contudo, traduzem o raciocínio estruturado e a criatividade presente nas suas participações orais, contendo uma estrutura bem organizada e definida, informação bem encadeada e pertinente para o texto a desenvolver e frases simples, mas bem construídas.

Relativamente aos trabalhos de grupo, aparenta ser um elemento estabilizador, apresentando as suas opiniões sem desprezar as dos colegas, sendo capaz de conjugar várias estratégias e opiniões diferentes, orientando, por vezes, o desenvolvimento dos trabalhos.

Decidiu-se que estes dois alunos formariam um par adequado e interessante, devido, em parte, às suas características pessoais. Sendo L mais calmo e reservado e P mais expansivo e participativo, seria possível encontrar algum equilíbrio. Para além disso, os alunos, em momentos anteriores, já haviam demonstrado trabalhar bem em conjunto, desenvolvendo interações profícuas.

Por outro lado, os seus textos individuais focavam, maioritariamente, as mesmas temáticas e conteúdos, embora de formas distintas. Deste modo, ser-lhes ia mais fácil analisar ambos os textos e, conjugando ideias e opiniões, reescrever o texto colaborativamente.

Por fim, pareceu-nos que, sendo L tão atento à escrita, tentando constantemente corrigir as suas falhas e melhorar os seus textos, poderia auxiliar P na deteção de falhas ortográficas (e/ou outras) e, juntos, encontrarem soluções adequadas à resolução desses problemas.

- Par M & AS

O **aluno M** integrou a turma no início do ano letivo, tendo sido transferido de outra turma da mesma escola e estando, no período de observação, ainda em adaptação aos colegas, professora e métodos de trabalho.

Destacando-se da restante turma devido à sua personalidade extrovertida e participativa, o aluno tende a distrair-se facilmente, perdendo-se no desenvolvimento das atividades, o que, por vezes, causa algumas dificuldades na compreensão de alguns conceitos,

especialmente os mais abstratos. Contudo, quando atento, demonstra empenho e participação na aula, embora nem sempre a participação seja a mais adequada, potenciando, por vezes alguns focos de distração para toda a turma.

Os seus textos evidenciam muitas dificuldades ao nível ortográfico; dificuldades essas de que está consciente e que, em certas situações, tende a desvalorizar, focando a sua atenção e o seu esforço noutras áreas. De facto, as suas produções textuais são reveladoras de muita criatividade, especialmente ao nível do conteúdo, uma vez que a sua construção frásica se revela ainda, muito próxima da expressão oral, contendo, portanto, muitas marcas de oralidade e algumas incorreções sintáticas.

Relativamente ao trabalho de grupo, tem tendência a ser um elemento que distrai os colegas, podendo perturbar a execução dos trabalhos ou a qualidade dos mesmos. Contudo, em grupos em que existe um elemento mais calmo que lidera a interação e a realização dos trabalhos, tende a cooperar dando ideias, apesar de nem sempre aceitar as opiniões dos colegas, tendendo a impor a sua.

O **aluno AS** demonstra ser calmo, reservado e muito inseguro, especialmente em situações de maior *stress*, em que evidencia um grande nervosismo. Durante as aulas, mostra-se muito interessado e empenhado, embora nem sempre tenha uma participação oral muito ativa. Esta parece aumentar quando a dinâmica da aula o motiva, revelando capacidade reflexiva e bom raciocínio.

Os seus textos refletem o seu raciocínio, evidenciando um bom encadeamento das temáticas desenvolvidas, conferindo-lhe coerência e sequencialidade de acontecimentos. Revelam, no entanto, algumas dificuldades na construção frásica e algumas falhas na ortografia, das quais, aliás, o aluno está consciente e tenta corrigir.

Nos trabalhos de grupo, revela-se muito participativo, embora perante colegas mais expansivos aparente passar despercebido, não impondo o seu direito de opinar e estabelecer estratégias. Porém, quando se sente à vontade, é capaz de justificar e defender ideias divergentes.

Perante a tarefa de constituir as díades, pareceu-nos que, conjugando duas personalidades tão distintas (AS mais tímido e metódico e M mais extrovertido e distraído), seria possível encontrar um meio-termo e propiciar um bom ambiente colaborativo.

Por outro lado, o aluno M, embora muito criativo, necessitava de alguém que, com uma postura mais calma, concentrada e focada na tarefa, o ajudasse a detetar, corrigir e interiorizar as suas falhas ortográficas, bem como, a melhorar o seu texto. Já o aluno AS teria a

oportunidade de comparar o seu texto com o do colega, onde, por uma ordem similar, se apresentavam as mesmas informações, inseridas, todavia, em frases mais complexas, para além de simples enumerações de informação.

- Par F & R

O **aluno F** mostra ser muito participativo e empenhado, revelando um raciocínio organizado e uma boa capacidade de reflexão, expondo de forma clara as suas dúvidas e opiniões e dando, não raras vezes apoio aos colegas durante a realização de tarefas. Demonstrando à-vontade nas diversas áreas curriculares, revela especial interesse pela LP.

As suas produções escritas refletem as suas capacidades de raciocínio e reflexão, revelando ser coerentes e claras, com um bom encadeamento das várias temáticas desenvolvidas. São compostas por frases complexas e, maioritariamente, bem construídas, respeitando as regras de sintaxe e coesão, possuindo por vezes algumas falhas ortográficas concentradas maioritariamente em vocábulos pouco utilizados ou com construções irregulares ainda não consolidadas.

Relativamente à sua postura perante os trabalhos de grupo, o aluno parece ser um elemento estabilizador, justificando e defendendo a sua opinião, sem, no entanto, deixar de ouvir as sugestões e opiniões dos colegas. Devido à sua personalidade calma, mas participativa, e à sua capacidade para ouvindo os outros, tomar decisões e orientar a execução das tarefas, tende a liderar os trabalhos de grupo.

O **aluno R** integrou a turma no início do ano letivo, tendo sido transferido de outra escola e estando, no período observação, ainda em adaptação ao contexto, aos colegas, professora e métodos de trabalho.

Revela-se um aluno muito tímido, com pouca autoconfiança, evidenciando mesmo mau estar perante situações onde não domine determinada competência ou conhecimento, ou com o qual não se sinta à vontade. Para que desenvolva as tarefas ao ritmo da restante turma, com resultados satisfatórios, necessita de um acompanhamento sistematizado e de motivação constante, auxiliando deste modo a superação de dificuldades e trabalhando a progressiva autonomia na aprendizagem.

Quando se sente motivado e capaz, empenha-se verdadeiramente na tarefa, alcançando resultados satisfatórios e evidenciando capacidade de raciocínio, especialmente matemático. Aparenta uma motivação um pouco diminuída para LP, desistindo facilmente das tarefas perante pequenos obstáculos, prestando pouca atenção nos momentos de exposição oral e

debate de ideias e demorando muito tempos nas tarefas de escrita e de cópia de enunciados transcritos do quadro. Para além disso, as suas produções escritas evidenciam ainda muitas falhas ortográficas, muitas dificuldades na construção frásica e na organização macrotextual.

Relativamente aos trabalhos de grupo, a sua prestação é variável, dependendo da constituição do grupo em que está inserido, podendo demonstrar-se participativo, se os colegas o implicam, pedindo a sua opinião e ajuda, ou alheando-se do trabalho desenvolvido, ocupando uma posição de mero espetador, quando se sente inferior aos restantes elementos do grupo e estes não o motivam a participar e a colaborar nas atividades.

Durante as semanas precedentes ao projeto, ambos os elementos pertenceram ao mesmo grupo de trabalho em sala de aula e F demonstrou especial interesse em apoiar, explicar e ensinar R nas diversas tarefas. Esta atenção e acompanhamento revelaram-se muito motivadoras para ambos, mas, especialmente, para R, que melhorou os seus resultados e níveis de atenção, concentração e empenho.

Por outro lado, os textos individuais de ambos focaram, maioritariamente, as mesmas temáticas, possibilitando a sua discussão e a inclusão de outras, referenciadas apenas por um dos alunos, ou mesmo advindas da discussão encetada pela díade. Contudo, ambos continham algumas falhas ao nível da construção frásica, recorrendo inúmeras vezes à enumeração de informações, no caso de R, muito pertinentes, e no caso de F, de certo modo, algo encadeadas e relacionadas entre si. O texto de F, porém, contém muito menos falhas ortográficas do que o de R, podendo esta interação contribuir para a deteção, correção e interiorização deste tipo de falhas por parte de R.

5. Sequência de ensino

O projeto de intervenção, como já anteriormente foi referido, desenvolveu-se através da implementação de uma sequência de ensino que, concretizada ao longo do mês de novembro de 2012, se estruturou em 5 fases.

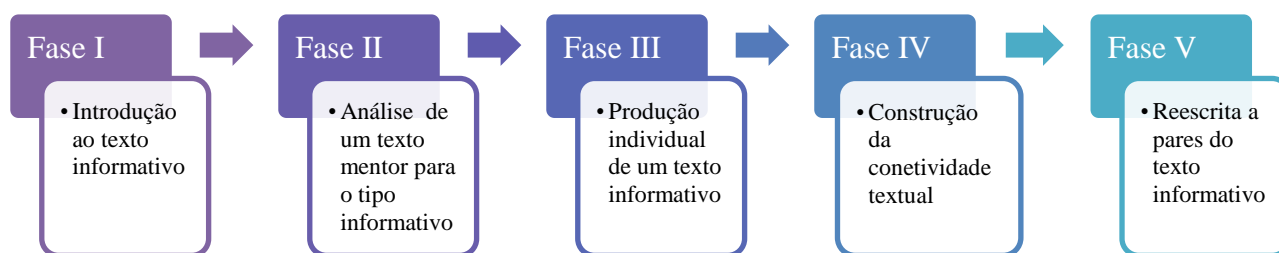


Figura 2 Sequência de ensino.

A sequência de ensino foi iniciada através de um estudo comparativo entre dois textos de géneros distintos – a fábula e o artigo de enciclopédia (adaptado) –, ainda que relativos à mesma temática – as cegonhas –, sendo os alunos sensibilizados para algumas das características específicas do texto informativo. Posteriormente, puderam identificá-las e aprofundá-las através do estudo e análise de um texto mentor para o tipo informativo referente à temática em estudo na área de Estudo do Meio: *O Património da minha localidade*.

Após esta primeira abordagem ao texto do tipo informativo bem como aos conteúdos relacionados com o Estudo do Meio, foi requerido aos alunos que produzissem individualmente um texto informativo relativo à temática em estudo. A posterior análise dos textos individuais dos alunos, por parte da díade pedagógica, revelou dificuldades, no que respeita à conectividade interfrásica e ao uso excessivo da enumeração, pelo que a fase seguinte da sequência de ensino se debruçou nestas mesmas dificuldades, com vista à aprendizagem e melhoria das competências de escrita dos alunos.

A sequência foi finalizada através de um novo momento de escrita: no caso, a reescrita colaborativa do texto informativo com base nos textos individuais inicialmente produzidos pelos alunos.

Em seguida, expõe-se de forma mais detalhada a sequência de ensino implementada, permitindo tal uma melhor compreensão da mesma e de cada uma das fases que a compõem.

5.1. Fase I – Introdução ao texto informativo

A primeira fase decorreu no dia 5 de novembro e baseou-se, essencialmente, na leitura e na análise de dois textos, um narrativo e outro informativo, relativos à mesma temática.

A escolha do texto narrativo (analisado primeiramente) teve que ver não só com a continuidade do processo educativo e os conteúdos até aí abordados mas, principalmente, com a oportunidade de os alunos observarem as diferenças entre os dois tipos de texto que, embora abordando a mesma temática, têm objetivos e funções diferentes, pelo que incorporam características distintas que importa conhecer.

Começou-se por fazer uma leitura da fábula de La Fontaine *A raposa e a cegonha* (in Cardoni, 2002, Anexo 1), seguida de um diálogo com a turma relativo aos conteúdos do texto e, especificamente, aos seus conhecimentos sobre as cegonhas. Através do diálogo com os alunos, foi perceptível o seu domínio de muitos conhecimentos relativos à ave em causa, enquadrando-se muitos deles nas categorias abordadas em momento posterior desta intervenção, entre elas o habitat, o tipo de alimentação e a caracterização física.

Seguidamente, e aproveitando todos esses conhecimentos evidenciados pelos alunos, procedeu-se à leitura e à análise de um texto informativo intitulado *As cegonhas* (Pereira & Graça, 2009: 39, Anexo 2), direcionando a atenção da turma para a deteção de diferenças em relação ao texto analisado no início da sessão. Com base nesse diálogo, foi elaborado um esquema em que se sintetizaram as diferenças (identificadas pelos alunos) entre os dois textos. Estas centraram-se, essencialmente, na função do texto, nos tempos verbais utilizados, no tipo de informação disponibilizada em cada texto bem como na sua organização ao longo dos mesmos.

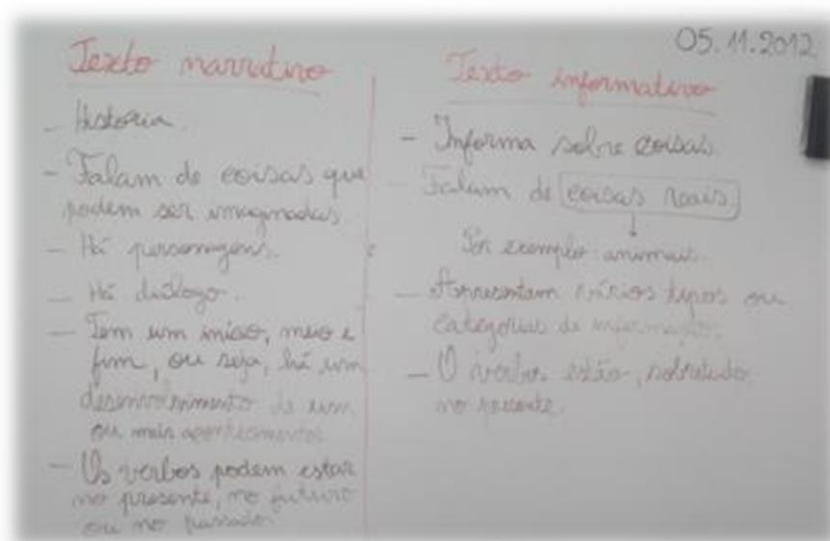


Figura 3 Registo do esquema comparativo das características dos dois tipos de texto.

Por fim, a análise focou-se no texto informativo e especificamente nas categorias que o compunham. Nesta análise, foi possível observar que, apesar de, como referido anteriormente, os alunos dominarem as informações referentes à cegonha, foi-lhes difícil nomear as categorias que compunham o texto e quais as informações que correspondiam a cada uma. Assim, só após algum diálogo e alguma reflexão, estas dificuldades foram sendo ultrapassadas, culminando a tarefa na construção de um esquema síntese da categorização da informação contida no texto informativo relativo às cegonhas.

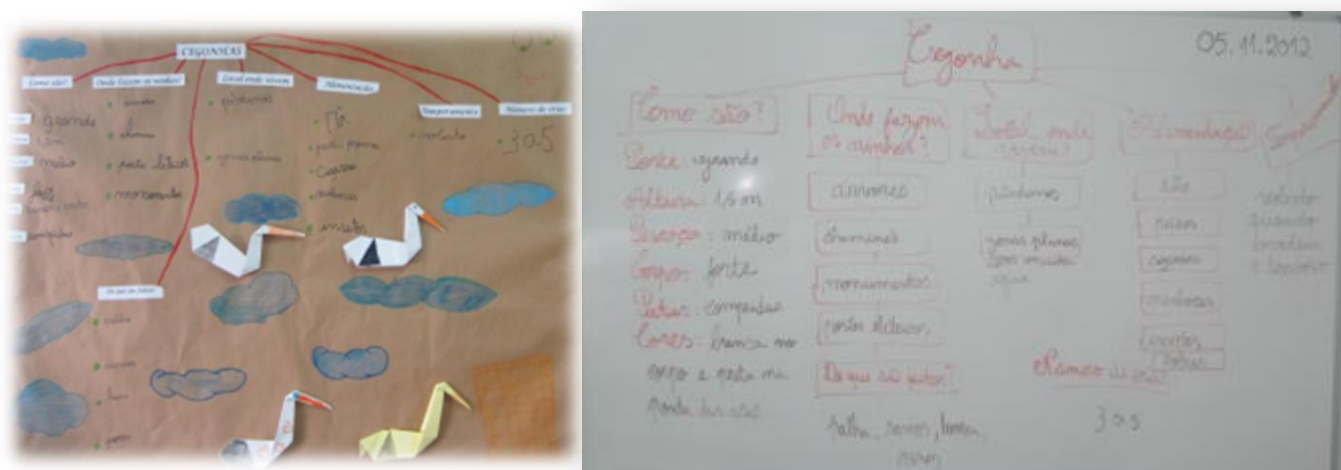


Figura 4 Esquema síntese da categorização da informação contida no texto “As cegonhas”.

Os trabalhos desenvolvidos nesta fase da sequência de ensino permitiram, assim, atingir os seguintes objetivos pedagógicos inscritos no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009: 39):

- distinguir texto ficcional de texto não ficcional;
- identificar as principais características do texto narrativo e do texto informativo;
- detetar informação relevante;
- esquematizar a informação relevante.

5.2. Fase II – Análise de um texto mentor para o tipo informativo

Após a introdução ao estudo do texto informativo, e tendo em conta as dificuldades registadas pelos alunos em definir categorias e identificar a informação que lhes corresponde e o facto de não possuírem muita informação e conhecimentos relativos à temática em estudo – *O património da minha localidade* –, foi definido que a segunda fase da sequência –

concretizada no dia 12 de novembro - incidiria sobre a análise de um texto mentor para o tipo informativo, relativo à temática a aprofundar.

O texto mentor (Anexo 3) analisado foi construído pela díade da PPSA2, recorrendo a informações contidas em folhetos disponíveis no posto de turismo de Aveiro. A sua produção contou ainda com o auxílio e colaboração da professora Inês Cardoso, investigadora do grupo da professora Luísa Álvares Pereira.

Uma vez que o texto mentor possuía uma linguagem mais técnica e objetiva, ligada à temática em estudo – a história da cidade e a descrição dos pontos turísticos e de interesse -, e que os alunos, não estando habituados a contactar com a mesma, não a dominavam, a sua análise principiou pelo estudo do vocabulário que, contido no texto, era desconhecido dos alunos. Este estudo recorreu à utilização do Diário do descobridor de palavras (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011), instrumento já conhecido dos alunos e que lhes permite fazer um registo refletido do significado das palavras em análise, uma vez que implica que pensem no possível significado de uma palavra desconhecida e, posteriormente, confrontem a sua opinião com o real significado presente no dicionário.

Após este estudo, que se revelou um pouco demorado, dada a grande quantidade de vocabulário desconhecido dos alunos, procedeu-se à análise de algumas expressões presentes no texto como “Arte Nova”, “sala de exposições” ou “‘campus’ da Universidade de Aveiro”.

A análise desenvolvida permitiu aos alunos acederem aos conteúdos do texto, pelo que em seguida se procedeu à análise do mesmo relativamente à sua organização e a outros aspetos específicos como o destinatário, a categorização da informação e a sua organização ao longo do texto, o tempo verbal predominante bem como o vocabulário utilizado. Esta análise, sendo semelhante ao texto sobre as cegonhas, permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos relativamente às principais características de um texto informativo.

Dada a grande quantidade de informação e tendo como objetivo possibilitar um fácil reconhecimento posterior das diversas categorias existentes no texto, para a identificação das mesmas, foi utilizada a estratégia do sublinhado de cor, segundo uma legenda onde a cada categoria correspondia uma cor. Esta correlação foi possibilitadora de uma deteção visual da organização e relação entre as várias categorias presentes no texto.

Por fim, de forma a sintetizar todo o trabalho de identificação de categorias e informação correspondente, foi construída uma tabela (Anexo 4) de sistematização, contendo as dez categorias identificadas pelos alunos durante a análise do texto.

Através do trabalho concretizado durante esta fase da sequência de ensino, pretendeu-se que os alunos atingissem os seguintes objetivos pedagógicos inscritos no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009: 39):

- apropriar-se de novos vocábulos;
- identificar as principais características do texto informativo;
- detetar a informação relevante;
- utilizar técnicas específicas para selecionar, registar e organizar a informação.

5.3. Fase III – *Produção individual de um texto informativo*

A terceira fase, realizada no dia 13 de novembro, concretizou-se através da produção individual de um texto informativo com base nos conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores, tanto relativos às características do tipo de texto em estudo, como aos conteúdos obtidos através da análise do texto mentor.

Assim, durante a produção textual, os alunos tiveram a possibilidade de consultar o texto mentor e a tabela de sistematização relativa ao mesmo e aí recolher informações que considerassem pertinentes para o seu texto.

Após uma primeira análise das produções textuais individuais, foram detetadas dificuldades na escrita dos textos, nomeadamente, ao nível da coesividade interfrásica e na construção de frases complexas, nomeadamente aquelas em que se relacionam diversas informações. Este último aspeto tornou-se visível através do uso excessivo da enumeração, presente em todos os textos, embora em diferentes proporções. Apesar de existirem outras falhas de relevo nos textos dos alunos, foram estas que, pelo predomínio e pela pertinência, nortearam a fase seguinte desta sequência de ensino.

Mais uma vez, a atividade desenvolvida enquadra-se nos objetivos pedagógicos presentes no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009: 44 - 45); especialmente, nos seguintes:

- redigir textos, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação;
- elaborar um texto informativo relativo ao desenvolvimento de um tema.

5.4. Fase IV – *Construção da conetividade textual*

A penúltima fase do projeto, pensada e desenhada com base nas dificuldades evidenciadas nos textos individuais que os alunos produziram na fase anterior, abordou a construção da coesão e coerência textual. Contudo, sendo este um campo do estudo da língua muito complexo e que implica o uso de diversos mecanismos linguísticos, decidiu-se centrar a ação no desenvolvimento de mecanismos de conetividade interfrásica, nomeadamente através do uso de conetores que permitam efetuar a ligação entre as várias frases e assuntos, bem como entre os diversos parágrafos que compõem o texto.

Uma vez que esta é uma dificuldade realmente visível nos textos individuais dos alunos, e já que o objetivo, não só desta fase da sequência mas de todo o projeto, era desenvolver reais competências de escrita ligadas ao texto informativo - eventualmente transferíveis para outros tipos de texto -, considerou-se pertinente prolongar a intervenção desta fase da sequência de ensino. Portanto, a fase IV é composta por duas intervenções intimamente relacionadas, que se realizaram nos dias 19 e 20 de novembro.

Assim, num primeiro momento, o trabalho centrou-se na frase, na sua construção e na ligação a outras frases. Para este trabalho, realizado em grupo-turma, foi usado um texto (anexo 5) composto por excertos dos textos individuais dos alunos que, contendo as falhas que se pretendia trabalhar, tornou a tarefa mais real do que se fosse utilizado um texto produzido exclusivamente para o efeito pelos elementos da díade.

Deste modo, o texto foi lido e analisado em busca de possíveis conexões entre as frases que o tornassem mais compreensível, com uma sequência mais lógica dos assuntos abordados e com um uso menos repetitivo de palavras e da enumeração. Ao longo desta análise, foi simultaneamente desenvolvida a reescrita do texto (que, posteriormente, aquando do término da tarefa, foi reproduzido e entregue a cada um dos alunos como registo do trabalho desenvolvido – Anexo 6), com vista à sua melhoria. Tendo em conta o que foi analisado e discutido, tornaram-se mais explícitos os resultados das propostas de melhoria e promoveu-se a capacidade de reflexão dos alunos bem como a sua participação (que se demonstrou crescente ao longo do desenvolvimento da atividade), através das suas sugestões ou dúvidas.

Concomitantemente, foram enumerados e posteriormente registados em tabela (Anexo 7) diversos conetores a utilizar no texto, juntamente com uma indicação e exemplo de utilização. Durante a análise e reescrita do texto, foram ainda abordadas questões como a concordância entre sujeito e predicado e o uso excessivo da enumeração que, futuramente,

deveriam ser tidas em conta em novas produções escritas, de modo a aumentar a qualidade dos textos dos alunos.

O trabalho desenvolvido levantou aos alunos grandes dificuldades, que, inicialmente, demonstraram ser entraves ao prosseguimento da tarefa. Contudo, uma vez apoiados relativamente às suas dúvidas e medos, os alunos demonstraram estar interessados e motivados para a tarefa, participando de forma ativa e evidenciando ponderação relativa ao texto e às questões que foram abordadas, bem como uma progressiva autonomia na escolha e seleção das opções de correção mais adequadas a utilizar, com vista à melhoria do texto.

Devido às dificuldades evidenciadas pelos alunos, expectáveis tendo em conta a complexidade envolvida, a tarefa prolongou-se para além do esperado, pelo que a segunda parte desta fase do projeto, relativa ao estudo do parágrafo, ocorreu de forma breve, concretizando-se na análise e reescrita de apenas um parágrafo. Mais uma vez, o excerto estudado foi proveniente dos textos individuais dos alunos e, durante a sua análise, foram tidos em conta os mesmos aspetos analisados no estudo da frase.

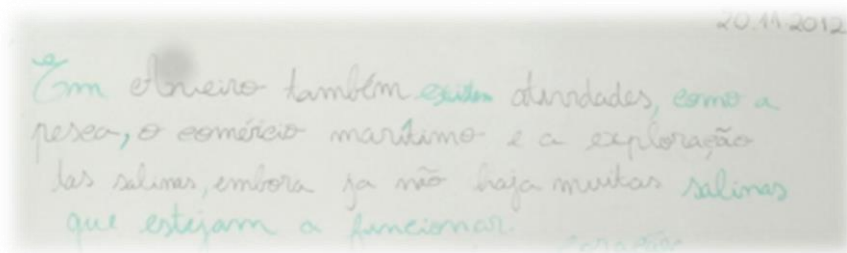


Figura 5 Parágrafo analisado em grupo-turma.

De novo, os alunos mostraram algumas dúvidas e dificuldades na realização da tarefa, que, com o devido apoio, foram superadas e a tarefa rentabilizada.

Nesta fase da sequência de ensino, através do trabalho desenvolvido em grupo-turma pretendeu-se que os alunos atingissem os seguintes objetivos pedagógicos, inscritos no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009: 33, 38):

- produzir um discurso adequado à partilha de conhecimentos e informações;
- mobilizar conhecimentos relativos à estrutura dos textos informativos que permitam propor alternativas de reescrita do texto;
- distinguir relações intratextuais;
- mobilizar conhecimentos prévios ao uso de conetores na construção de coesão e coerência textual.

5.5. Fase V – *Reescrita a pares do texto informativo*

O desfecho do projeto de intervenção, coincidente com o culminar da recolha de dados para a análise apresentada no presente trabalho, ocorreu na quinta e última fase da sequência de ensino implementada. Esta efetivou-se no dia 21 de novembro, através da reescrita colaborativa dos textos individuais produzidos durante a terceira fase da mesma sequência de ensino. A realização de tal tarefa implicou a organização dos alunos em grupos, concretamente, em sete pares e um trio (na impossibilidade de formar apenas pares). Estes grupos, como anteriormente foi mencionado, caracterizavam-se pela heterogeneidade e foram formados segundo critérios também já anteriormente explicitados.

Uma vez que o objeto deste estudo são as interações decorridas ao longo da tarefa de reescrita colaborativa, e na impossibilidade de gravar todas as interações dos vários pares – recorde-se, por falta de meios técnicos -, foram selecionados cinco pares, cujas interações foram gravadas através de instrumentos de gravação audiovisual. Contudo, por problemas relativos à qualidade do som no caso de um dos pares, apenas foram transcritas e analisadas quatro das cinco interações recolhidas.

Os pares cuja interação foi gravada no decorrer da tarefa de reescrita tinham conhecimento do objetivo da gravação, tendo-lhes sido explicado, de uma forma mais simplificada, que pretendíamos perceber se “trabalhavam bem juntos”, em colaboração, e que os outros grupos que nesta atividade não tinham gravador, tê-lo-iam numa atividade futura, cumprindo o mesmo objetivo.

Para além dos registos de áudio, foram também recolhidos os textos reescritos colaborativamente, do mesmo modo que tinham sido recolhidos na terceira sessão da sequência de ensino os textos produzidos individualmente. Ainda que o objeto de análise do presente trabalho sejam as interações dos alunos aquando o processo de reescrita do texto, informativo e que, portanto, seja através das gravações e respetivas transcrições que se obtenha a maioria dos dados, os textos produzidos pelos alunos, quer individualmente, quer a pares, permitem um melhor acompanhamento da produção do texto e uma melhor perceção das fontes dos excertos enunciados durante a interação, bem como alguns diálogos em torno de falhas presentes nos textos individuais, ou outros aspetos específicos nos mesmos.

Tal como as restantes, esta última fase da sequência de ensino também se sustenta em objetivos pedagógicos presentes no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009: 44 - 45), sendo eles:

- reescrever o texto respeitando as convenções ortográficas e de pontuação;
- utilizar mecanismos de coesão e coerência adequados na reescrita do texto;
- produzir um discurso adequado à partilha de conhecimentos e informações.

6. Estratégias e instrumentos de recolha de dados

A análise de uma realidade tão específica como é a retratada neste estudo de caso necessita de instrumentos de recolha de dados que permitam traduzir de forma fidedigna a realidade em estudo, para que, e da forma mais rigorosa possível, seja possível analisar, interpretar e refletir as características dessa realidade e retirar delas conclusões interessantes ao estudo em causa.

Martins (2006: 80) afirma que “*a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas*”. Assim sendo, e tendo em conta os objetivos definidos para este estudo, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de informação; especificamente, registo de vídeo e áudio durante a reescrita dos textos, suas respectivas transcrições, bem como as folhas de registo da escrita (individual) e reescrita (a pares) do texto informativo, efetuada pelos alunos. Para além destes elementos, foram, ainda, tidas em conta as informações recolhidas por ambos os elementos da díade, registadas sob a forma de pequenas reflexões, nos seus cadernos de registo pessoal.

- Gravação e transcrição das interações registadas

As gravações efetuadas registaram-se durante o processo de reescrita dos textos, existindo dois gravadores de áudio ou três máquinas fotográficas (executando a função de gravador de áudio), junto dos pares selecionados para análise. Todas as crianças bem como a professora titular tinham conhecimento da gravação e do fim a que esta se destinava, tendo aceitado que a mesma fosse efetuada.

As normas de transcrição, seguidamente apresentadas na tabela 1, pretendem, de uma forma simples, mas objetiva e real, dar conta do *corpus* oral, tentando não integrar quaisquer elementos indutores de interpretações externas às produções orais. Tais normas baseiam-se nas mencionadas por Alves (2009: 83-86) e Costa (2012: 28).

Tabela 1: Normas de transcrição das interações

AF; S; B; etc.	Identificação dos alunos através da inicial do nome (1.º e 2.º nome em caso de nomes comuns).
{	Identificação de discurso produzido por dois alunos simultaneamente.

×	Marcação de uma palavra que não foi possível transcrever por ser incompreensível.
×××	Marcação de uma parte da produção oral, com uma extensão superior a uma palavra, que não foi possível transcrever por ser incompreensível.
,	Indicação de uma curta pausa no discurso.
.	Indicação de uma breve pausa no discurso, correspondente, de uma forma geral, à finalização de uma ideia/assunto.
...	Indicação de uma pausa mais extensa, dúvida ou hesitação.
(...)	Indicação de segmentos irrelevantes.
(sil.)	Indicação de silêncio ou ausência de resposta.
“”	Indicação da presença de um excerto presente nos textos individuais, materiais de apoio ou no texto colaborativo; ² Por vezes indicam também a pronúncia incorreta de uma palavra.

Para além das normas aqui expostas, ao longo das transcrições, surgem, também, alguns sinais de pontuação – nomeadamente, pontos de interrogação (?) e de exclamação (!)-, que pretendem traduzir as entoações dadas pelos alunos durante os diálogos, indicando uma interrogação ou uma afirmação expressiva ou espanto.

De uma forma mais escassa, mas, ainda assim, digna de nota, ao longo das transcrições, surgem também palavras com um uso não convencional de maiúsculas. Exemplo disto é a seguinte transcrição:

P – Oh, olha eu escrevi bem. Olha aqui aconteceu, ah, eu enganei-me, “aconteceu”, é aconTEceu. Ok, ok, ok..

Nesta transcrição é possível observar o uso de maiúsculas a meio de uma palavra, pretendendo traduzir uma entoação mais forte naquela sílaba, traduzindo, neste caso específico, uma chamada de atenção para a correção efetuada.

² Esta indicação é seguida apenas na transcrição integral das interações. Na tabela de análise das interações, é substituída pelos diferentes sublinhados correspondentes às fontes dos excertos propostos pelos alunos durante as interações.

7. Descrição das etapas de registo e análise

A última fase da sequência de ensino, como já anteriormente foi referido, concretizou-se na reescrita colaborativa dos textos individuais produzidos na terceira fase da mesma. O estudo agora desenvolvido incide na interação decorrida durante a reescrita colaborativa, pelo que, tal interação foi registada por instrumentos de gravação áudio e vídeo e posteriormente transcrito segundo normas que possibilitem uma melhor leitura e compreensão das interações.

Após a realização das transcrições das interações dos quatro pares em análise e percebendo que a duração das intervenções não correspondia à duração das *interações consistentes* e profícuas, tornou-se indispensável averiguar a percentagem de tempo despendido em interações consistentes e produtivas e perceber com que fim era consumido o restante tempo.

Após esta primeira seleção e a classificação dos diversos momentos que compõem as várias interações, e na impossibilidade de analisar a totalidade das interações com uma duração média de 50 minutos, foi necessário selecionar situações de relevo e representativas da interação para proceder a uma análise mais profunda e objetiva.

O estudo, baseado nas situações selecionadas e organizadas numa tabela (Anexo 9) facilitadora da análise, centrou-se em três campos de análise. O primeiro, referente às *dinâmicas de escrita*, procurou entender o processo de produção escrita utilizado por cada par, a sucessão de fases, nomeadamente, a *planificação inicial*, a *textualização* e a *revisão final*, bem como os momentos intermédios que nelas ocorrem, permitindo organizar, avaliar e corrigir o texto ao longo da produção do mesmo. O segundo campo de análise debruça-se sobre os *tipos de interação* registados, tenta-se deste modo perceber, com base numa categorização das intervenções, que ações são executadas durante a interação, que elemento executa essas ações, relacionando-se tal análise com as características do par e de cada aluno, especificamente. Por fim, o terceiro campo de análise prende-se com a *reflexão durante o processo de escrita*, onde se pretende observar a capacidade de explicitação e fundamentação dos processos de escrita, bem como a mobilização de saberes adquiridos ao longo da sequência de ensino.

Portanto, importa agora descrever de uma forma mais particular e clara cada um dos campos de análise assim como a própria tabela de análise, para que seja possível compreender a análise efetuada no capítulo seguinte e as conclusões retiradas com base nessa mesma análise.

7.1. Tabela de análise das situações interações

A tabela de análise é, ao longo desta investigação, o elemento central de toda a análise, contendo as várias situações definidas como relevantes e representativas da interação bem como os dados relativos aos três campos de análise. Deste modo, a tabela organizada em quatro colunas possibilita várias leituras.

Tabela 2: Tabela ilustrativa da tabela de análise

Interações (<i>cerca de 60 min.</i>)	Análise das interações	Dinâmica de escrita	Reflexão durante o processo de escrita
P – “su”, sObida?	Questiona relativamente à ortografia da palavra “subida”	RI	RFT
L – SObida. (risos)	Responde	RI	RFT

Na primeira coluna estão, então, reunidas as transcrições dos diálogos do par, devidamente identificados através da letra correspondente ao autor da intervenção. Estas, uma vez que não correspondem à totalidade da interação, mas sim a excertos considerados relevantes, encontram-se organizadas em conjuntos de intervenções (denominados de situações) separadas por um espaço em branco, de modo a evidenciar a descontinuidade da interação.

Nesta coluna, estão também identificadas as origens dos excertos ou informações propostas pelos alunos para integrarem o texto reescrito. Esta identificação é efetuada através de diferentes sublinhados e do uso de itálico, como se apresenta seguidamente.

Exemplo 1 – excertos do texto reescrito pelo par.

Exemplo 2 – excerto da tabela de conetores

Exemplo 3 – enunciação de tópicos³ de informação

Exemplo 4 – excertos transcritos do texto individual de S⁴

Exemplo 5 – excertos transcritos do texto individual de B³

Exemplo 6 – excerto do texto (resultante da compilação de parágrafos dos textos individuais da turma) trabalhado durante a sequência de ensino.

A segunda coluna da tabela corresponde à análise relativa aos tipos de interação. Nela, através de uma breve explicação que retrata as ações desenvolvidas ao longo do processo de

³ Durante a sequência de ensino, foram designados de categorias, uma vez ser esta a designação comum em ambiente escolar para os vários assuntos contidos num texto do tipo informativo.

⁴ A identificação deste aluno serve a título de exemplo, uma vez, que em cada tabela de análise relativa a cada um dos pares, mantendo-se o tipo de sublinhado e a sua cor, está identificada a correspondência ao aluno em causa.

escrita, e, inerentemente, da interação, estão também identificadas as categorias de ação. Estas categorias (apresentadas e explicitadas em subcapítulo posterior) encontram-se integradas na descrição das ações, sendo destacadas a negrito do restante texto.

A terceira coluna, correspondente à análise relativa à dinâmica de escrita; contém, simultaneamente, duas fontes de informação. Através de sombreado, são identificadas as três fases chave do processo de escrita - *Planificação inicial*, *Textualização* e *Revisão final*. Para além destas fases, ao longo da interação, são também identificados momentos intermédios do processo de escrita, sendo eles a *Planificação intermédia* e a *Revisão intermédia*.

A legenda agora apresentada permite identificar de forma simples as várias fases e momentos do processo de escrita que, em subcapítulo posterior, serão explicitadas e ilustradas de forma mais profunda.

Tabela 3: Fases e momentos do processo de escrita

	Planificação Inicial
	Textualização
	Revisão Final
RI	Revisão intermédia
PI	Planificação intermédia

Por fim, a última coluna refere-se à reflexão durante o processo de escrita, contendo informações relativas ao tipo de reflexão presente ao longo a interação, podendo esta ser relativa à formatação textual ou ao conteúdo. Estas reflexões observadas ao longo da interação são identificadas através de abreviaturas, sendo elas RFT para *reflexão relativa à formatação textual* e RC para *reflexão relativa ao conteúdo*.

7.2. Dinâmica de escrita

As transcrições gravadas e transcritas revelaram diversas utilizações do tempo destinado à execução da tarefa de escrita colaborativa, podendo ser mais ou menos produtivas, relativamente ao objetivo da tarefa. Perante esta evidência, e tendo em conta as repercussões que diferentes usos do tempo podem ter na qualidade dos textos, tornou-se necessária a definição de uma categorização que permitisse verificar quais os momentos de interação produtiva existente e qual a sua proporção na totalidade da interação.

Assim, foram criadas três categorias de análise, sendo que uma delas se subdivide em duas perfazendo um total de quatro categorias. A cada categoria foi atribuída uma cor, que, imprimida na transcrição integral das interações, permite obter um mapa da rentabilidade da

interação. A cor verde foi atribuída a momentos de interação produtiva; contudo, devido à duração das interações e à semelhança de muitos dos momentos incluídos nesta categoria, tornou-se necessária uma subcategorização, selecionando os momentos representativos da interação produtiva e promotores de uma análise mais rica, sendo estes identificados com a cor verde-palha. As interações analisadas registam, ainda, momentos, tanto de interação pouco relevantes para a análise como de distração, que estão identificados, respetivamente, a laranja e castanho.

Na tabela abaixo, pormenoriza-se a definição das várias categorias identificadas nas várias interações.

Tabela 4: Categorias de análise da interação relativamente à sua rentabilidade

Verde	Momentos de interação consistente e produtiva, mas que devido à sua curta duração ou à semelhança com outras situações de maior relevo, não foram selecionados para a análise.
Verde-palha	Momentos de interação consistente e representativa da interação que, por esse facto foram selecionados para análise.
Laranja	Momentos de interação pouco relevantes. Nestes podem incluir-se situações de transição entre momentos de distração e momentos produtivos, em que, apesar de o par estar a discutir assuntos de escrita, fazem-no de forma pouco relevante, repetitiva e até mesmo confusa.
Castanho	Momentos de interação em que o par se distrai da tarefa de produção textual, tecendo comentários relativos a outros assuntos não ligados à escrita.

Para além da qualidade das interações, e da proporção que ocupa cada um dos momentos definidos, no campo de análise relativo às dinâmicas de escrita importa, também, perceber o processo de escrita em si. No livro *Escrita: construir a aprendizagem* (2003), Barbeiro considera que o processo de escrita é constituído por três fases distintas, mas complementares, sendo elas a *Planificação inicial*, a *Textualização* e a *Revisão final*. Estas, porém, não surgem segundo uma sequência rígida; pelo contrário, o processo de escrita caracteriza-se pela dinâmica das componentes que o formam, podendo ocorrer diferentes sequências destas três fases, repetindo-se algumas, eliminando-se outras, uma vez que este processo não é estanque.

Para além da sequência global constituída pelas três fases referidas, em cada uma, mas especialmente durante a textualização, o mesmo autor identifica, também, a ocorrência de

momentos de *planificação intermédia* e de *revisão intermédia*, destinados a organizar, avaliar e corrigir a escrita do texto. Sobre estes aspetos falarei adiante, de uma forma mais específica.

A análise das dinâmicas usadas por cada um dos pares, quando cruzada com a proporção dos momentos de interação produtiva poderá fornecer-nos pistas relativamente aos processos de escrita utilizados pelos alunos.

Assim, importa definir de forma mais concisa as várias fases e momentos que ocorrem durante o processo de escrita. As definições em seguida expostas fundamentam-se no trabalho de Barbeiro (2003), sofrendo as devidas adaptações em função da realidade específica em análise:

- *planificação inicial*: ligada à geração e seleção de conteúdos genéricos, bem como à sua organização e que poderá dar, ou não, origem a um plano de texto materializado em papel;
- *textualização*: relacionada com a redação do texto, de acordo com o plano elaborado anteriormente; engloba tomadas de decisão relativas ao vocabulário, expressões e sua organização no texto, de modo a dotá-lo de coerência e coesão;
- *planificação intermédia*: ocorre especialmente durante a fase de textualização, servindo o objetivo de organizar os assuntos no parágrafo, as estruturas das frases, bem como selecionar algumas informações de forma a complementar os conteúdos genéricos selecionados na planificação inicial. Devido ao cariz colaborativo da tarefa, que implica troca de impressões e opiniões em busca de soluções comuns ou aceites por ambos os elementos do par, pode também ocorrer durante a revisão final;
- *revisão intermédia*: ligada à avaliação de aspetos ortográficos, mas, também, textuais relativos à coesão e coerência. Ocorre essencialmente durante a textualização, contudo, devido ao cariz da tarefa, que implicava o registo do plano de texto materializado em suporte escrito, observa-se também durante a planificação inicial. A necessidade de registar por escrito o plano de texto poderá despoletar a necessidade de corrigir eventuais falhas decorrentes da redação do mesmo;
- *revisão final*: pressupõe uma reflexão global relativa ao texto, com tendência para ativar a avaliação do texto, desencadeando (ou não) reformulações do mesmo, ou de partes.

7.3. Tipos de interação

Baseadas nas categorias utilizadas por Santana (2003) e Gomes (2006), e atendendo às especificidades das interações em análise, foram criadas as categorias que agora são apresentadas. Através destas, deseja-se perceber quais as tarefas executadas durante o processo de escrita, de modo a compreender que influência tem o tipo de tarefa executada durante a escrita na qualidade dos textos.

Para além disso, pretende-se, também, entender qual o elemento mais ativo durante a interação, relacionando o tipo de tarefas executado com os traços de personalidade anteriormente destacados.

Por conseguinte, são agora apresentadas as categorias de análise do tipo de interação, com base nos autores referidos.

(1) Consulta – tabela de conetores, textos individuais, plano de texto ou outros materiais de apoio disponíveis.

Exemplo:

P – Vamos escrever o quê?

“em relação a”... “relativamente”... Não tá aqui escrito nomeadamente.

(2) Lê – o que o par vai escrevendo, excertos dos textos individuais ou o texto produzido em colaboração. A leitura tem, ainda, a função de evidenciar falhas ou de orientar a escrita, lendo a última frase redigida, ou mesmo as últimas palavras da mesma.

Exemplo:

S – “As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a”... são as salinas. São, são as.

(3) Propõe ou completa proposta de excerto, tópico ou informação – oriundo dos textos individuais, dos materiais de apoio ou formulado com base nos textos individuais.

Exemplo:

*F – Eu pus assim: “ As atividades que nós antigamente fazíamos era a pesca, o comércio... marítimo.”
Pomos, “as atividades...”*

(4) Propõe tarefa – de leitura, consulta, cópia ou redação, a executar pelo par ou por si próprio.

Exemplo:

S – Apaga isso tudo. E escreve “painel”, não.

(5) Propõe pontuação

Exemplo:

B – Ponto. Não, aqui não, porque aqui tá × Ah, aqui é ponto.

(6) Propõe modificação (ou modifica) – um excerto proposto, alterando informações ou substituindo palavras ou partes de excerto, de modo a enquadrar-se no texto produzido colaborativamente.

Exemplo:

M – Podemos pôr, tirar o Aveiro, Porque já sabemos que é Aveiro.

(7) Propõe correção (ou corrige) – de falhas – essencialmente ortográficas ou de acentuação - detetadas nos textos individuais ou no texto do par.

Exemplo:

S – Em. Em é com “é” “éme”

(8) Deteta falha – de cariz ortográfico, de acentuação ou pontuação, relativo a incorreção ou falta de informação, ou relativa à coerência dos excertos do texto.

Exemplo:

F – Esquecemo-nos de dizer o século.

R – “HosTlpal”?

F – “hos-pi”...ah.

(9) Questiona – a localização de um excerto proposto, dúvidas relativas a conteúdos ou à ortografia, a designação dos tópicos a abordar, a pertinência de uma informação a transcrever para o texto do par.

Exemplo:

L – Não. Como é que é aquilo dos transportes?

(10) Responde – afirmativamente ou negativamente, prestando um esclarecimento ao par, ou fornecendo-lhe informação requerida.

Exemplo:

B – Então o que é que eu vou escrever?

S – Então vais escrever, “o património arquitetónico”

(11) Aceita – proposta, resposta, opinião, comentário, informação, questão.

Exemplo:

AS– Ah sim, isso.

(12) Não aceita – proposta, resposta, opinião, comentário, informação, questão.

Exemplo:

F – Não, nós aqui não escrevemos. Aqui é que vamos escrever, depois.

(13) Ignora – Proposta, resposta, opinião, comentário, informação, questão.

S – Foi E-le-vada, elevada a cidade em 1959.

B – 1959?

S – Pelo rei

B – 700!

(14) Dita (continua ditado ou retoma ditado) – excerto proposto, lido ou enunciado.

Exemplo:

AS – “O Povo” ...

M – Já está.

AS – “de Aveiro, gostava muito”

(15) Explica (ou justifica) – opinião, escolha, proposta.

Exemplo:

F – Mas agora escrevemos moliceiros, porque depois temos mais espaço para fazermos os traços nos caminhos-de-ferro.

Outras categorias que, orientando a análise das interações, não foram tidas em conta durante o estudo:

(a) Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa

Exemplo:

M – Então vamos. Anda dita-me.

(b) Enuncia tópicos ou excertos – Diferente de propor ou ler. Significa expôr oralmente tópicos ou excertos já nomeados, lembrando propostas, em jeito de ditado, para que sejam transcritas no texto do par.

Exemplo:

P – “O património natural são os canais da ria.”

Para além da análise do tipo de interação através das categorias agora apresentadas e explanadas, este campo de análise debruça-se, ainda, sobre a proveniência dos excertos sugeridos pelos elementos do par - do próprio texto, do texto do par ou ideias novas provenientes da interação entre o par -, procurando-se retirar ilações, mais uma vez, relacionadas com as características de personalidade dos elementos do par, relativas à visão que cada aluno tem do seu texto e da sua capacidade de escrita.

7.4. Reflexão durante o processo de escrita

Durante as interações dos pares são observáveis ocasiões em que os alunos refletem, ou seja, tecem comentários, questionam algo ou justificam as suas propostas e opiniões. Tais reflexões tendem a dividir-se em dois tipos, um referente à formatação textual e outro mais ligado ao domínio do conteúdo a integrar no texto. Pretende-se compreender a índole de ambos os tipos e analisar em que fases e momentos do processo de escrita predomina um ou outro tipo, assim como a sua emergência no processo global.

Com respeito à reflexão relativa à formatação textual, através das intervenções dos elementos dos pares pretende-se efetuar uma análise dupla. Por um lado, observar a área linguística a que corresponde a reflexão identificada – ortografia, pontuação, configuração gráfica, coerência, textual, morfossintaxe, léxico e semântica -, por outro deseja-se averiguar a profundidade de tais reflexões.

Por superficial, entendem-se reflexões onde o aluno apenas identifica questões formais ligadas à ortografia, pontuação e configuração gráfica, podendo ou não propor correção; reflexões de nível mais profundo compreendem todas aquelas em que o aluno identifica questões ligadas à semântica, morfossintaxe, coerência, léxico e textual, propondo ou não correção, bem como, aquelas onde o aluno explica as suas propostas de correção ou falhas detetadas.

Importa então definir especificamente as várias áreas linguísticas sobre as quais recai a reflexão relativa à formatação textual dos alunos durante as interações analisadas. A sua definição, agora apresentada, tem por base os conceitos presentes no *Dicionário de Metalinguagens da Didática* (Lamas *et al.*, 2000) conjuntamente com as explicações registadas no livro *Da Comunicação à expressão – Gramática Prática de Português* (Azevedo, Pinto & Lopes, 2012).

(1) **Ortografia** – reflexões de nível superficial ou profundo relacionadas com a correta utilização da grafia, ou seja, com os convencionalismos que permitem a representação gráfica da fala.

Exemplo:

P – “su”, sObida?

L – SObida.

(2) **Pontuação** – reflexões de nível, maioritariamente, superficial, relacionadas com os sinais gráficos *que permitem compreender melhor e tornar mais claro e expressivo o texto escrito* (Azevedo, Pinto & Lopes, 2012: 73).

Exemplo:

B – Ponto final?

S – Sim.

B – Oh não, não, não é ponto final.

(3) **Configuração gráfica** – reflexões de nível, maioritariamente, superficial, relacionadas com questões formais de apresentação do texto, como sendo o espaço, a margem, o parágrafo e o período.

Exemplo:

P – É assim, parágrafo não é?

(4) **Coerência** – reflexões de nível profundo relacionadas com a clareza da mensagem do texto referente às expectativas do leitor relativamente ao tipo de texto.

Exemplo:

S – Apaga isso tudo. E escreve “painel”, não.

B – Casas, painéis, azulejos

S – Não, fica mal porque olha, os...os moliceiros não andam na, em casas. Então apaga até...dá cá.

(5) **Textual** – reflexões de nível profundo relacionadas com relações intratextuais como a coerência e a organização da informação.

Exemplo:

M – Podemos pôr, tirar o Aveiro, porque já sabemos que é Aveiro.

AS – Pois. Tiramos Aveiro.

(6) **Morfossintaxe** – reflexões de nível, maioritariamente, profundo, relacionadas com a estrutura interna das palavras e a sua combinação nas frases.

Exemplo:

AS – Aveiro é... conhecido por os, não... pelo, por os moliceiros. Pelos moliceiros. Pelos, está aqui por mas não fica com sentido.

(7) **Léxico** – reflexões de nível superficial ou profundo, relativas à escolha das palavras/vocabulário mais adequado, de acordo com a mensagem a transmitir.

Exemplo:

F – Como é que é? Como é que era a palavra, que estavas a dizer? Era...

R – Nomeadamente.

(8) **Semântica** – reflexões de nível superficial ou profundo, relativas ao significado/sentido das palavras e frases no contexto em que estão inseridas.

Exemplo:

L – Os campus da universidade.

P – O campus

L – O campus.

P – Da universidade de Aveiro. O campus, não é os. o campus da universidade de Aveiro.

Como referido anteriormente, nas interações dos vários pares, para além de reflexão relativa à formatação textual, existe um outro tipo de reflexão, mais ligado aos conteúdos a integrar no texto reescrito. Através da análise pretende-se observar e compreender o ambiente, mais ou menos reflexivo, em que são selecionados os tópicos e informações a integrar o texto, bem como, a sua origem – ou seja, se já estavam presentes nos textos individuais dos alunos, ou se advêm da interação do par.

Por outro lado, a análise da reflexão relativa ao conteúdo debruça-se sobre a forma como os vários pares constroem as frases que compõem o texto reescrito. Para além do clima mais ou menos reflexivo em que o fazem, importa verificar a inclusão dos excertos presentes nos textos individuais e a sua coordenação com novas informações ou com outros excertos também presentes nos textos individuais.

Capítulo III

Apresentação e interpretação dos dados

1. Dinâmica de escrita

A análise dos dados, relativos aos quatro pares em estudo, recolhidos através das interações desenvolvidas durante a tarefa de reescrita colaborativa, teve como ponto de partida a categorização dos vários tipos de utilização do tempo de que os alunos usufruíram para a realização da tarefa. Posteriormente, essa categorização permitiu perceber as proporções de tais usos na totalidade da duração da tarefa, e que, de algum modo, poderão ter repercussões na qualidade das produções textuais.

O gráfico 1 permite avaliar as diferenças de distribuição do tempo entre os vários pares, verificando-se que são os momentos de interação consistente que ocupam grande parte da duração das interações, embora com variações consideráveis entre os pares, em íntima conexão com a proporção dos momentos de interação pouco relevantes.

Assim, os dois pares que apresentam uma maior percentagem de tempo dedicado a momentos de intervenção consistente (S&B e F&R) - por esta estar relacionada com a concentração e focalização dos alunos na tarefa em desenvolvimento - tendem a apresentar uma menor percentagem de momentos de interação pouco relevantes. A situação inversa é, igualmente, verificável (L&P e M&AS), pelo que parece existir uma correlação entre os momentos de intervenção consistente e os momentos de intervenção pouco relevantes, implicando que a maior percentagem de um provoque o decréscimo do outro.

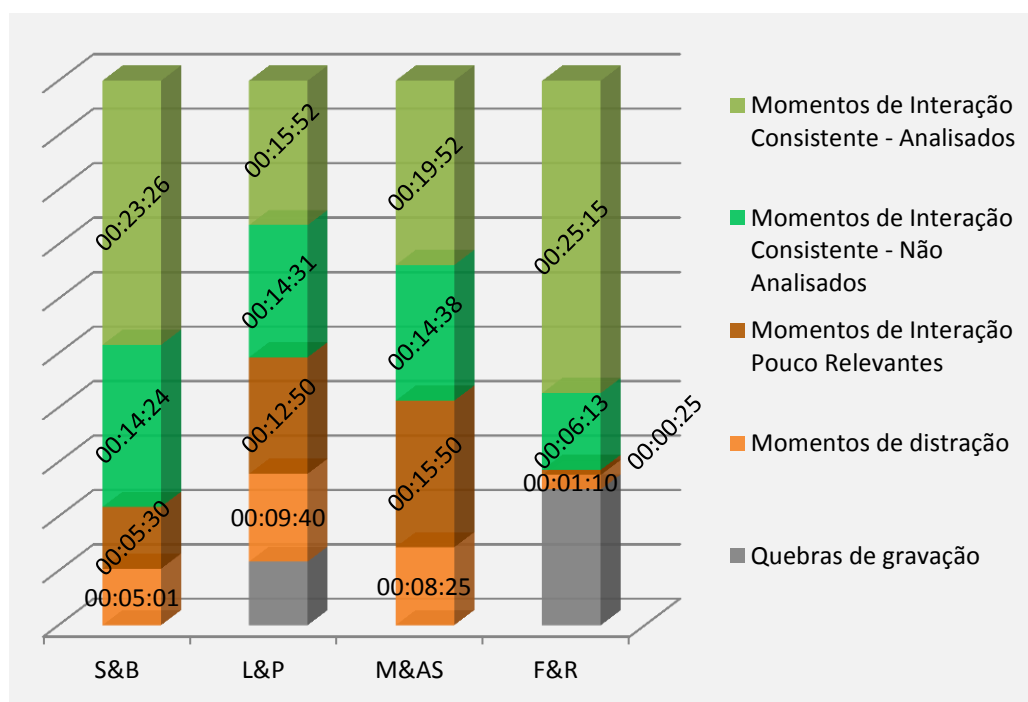


Gráfico 1: Distribuição do tempo de interação dos vários pares em análise.

Para além da proporção dos vários tipos de utilização de tempo na duração da tarefa, com base nos momentos de interação consistente analisados, pretendeu-se, ainda, observar e perceber as várias dinâmicas de escrita adotadas pelos pares pertencentes ao presente estudo.

De forma geral, todos os grupos apresentam, nas situações de interação selecionadas para investigação, as três fases que compõem o processo de escrita. Contudo, como observável na análise particular de cada grupo, apresentada em seguida, existem diferenças relativas ao tipo e profundidade de tarefas desenvolvidas em cada uma dessas fases.

É possível observar interações onde a planificação inicial, bem organizada e desenvolvida, tende a alicerçar toda a construção do texto, orientando e estruturando o processo de produção escrita - caso dos grupos S&B e L&P. Por outro lado, existe também um grupo, F&R, onde a planificação inicial se desenvolve ao longo do processo de escrita, ocorrendo de forma fragmentada em alternância com a textualização.

Um elemento comum a todas as dinâmicas de interação adotadas pelos quatro pares ligados ao estudo é a presença de planificação intermédia e revisão intermédia durante a textualização. A planificação intermédia, executando funções de orientação e organização da produção do texto, está diretamente ligada à consulta dos textos individuais ou de outros recursos disponíveis, bem como às propostas de tarefas efetuadas pelos elementos dos vários grupos. Já a revisão intermédia relaciona-se, de forma muito particular, com a correção de falhas ortográficas e de pontuação e com uma ou outra falha relativa à coerência nas frases e nos textos.

A última fase do processo de escrita, a revisão final, tem também um elemento comum a todos os pares; tendencialmente, apresenta uma curta duração, onde são analisados aspetos mais superficiais dos textos reescritos, como a ortografia e a pontuação. Este aspeto parece justificado pela elevada presença de revisão intermédia durante a fase de textualização. Assim, uma vez que os alunos ao longo da redação do texto vão detetando e corrigindo algumas falhas, parecem entender não existir necessidade de revisões rigorosas. Também a extensa duração da tarefa parece contribuir para a curta duração das revisões finais, pois, em todos os grupos, é visível uma diminuição da concentração e empenho na tarefa (em especial a partir do último terço da duração das interações).

- Par S&B

O par S&B demonstra, ao longo da interação de cerca de 49 minutos, estar ativamente envolvido e empenhado na tarefa de reescrita colaborativa. Esse facto pode ser confirmado através da análise do gráfico 2, onde é possível constatar que o par utilizou cerca de 79% da totalidade do tempo destinado à execução da tarefa em momentos de interação produtiva; desses foram retirados para análise 5 situações – consideradas de relevo e representativas de toda a interação –, num total de, aproximadamente, 24 minutos.

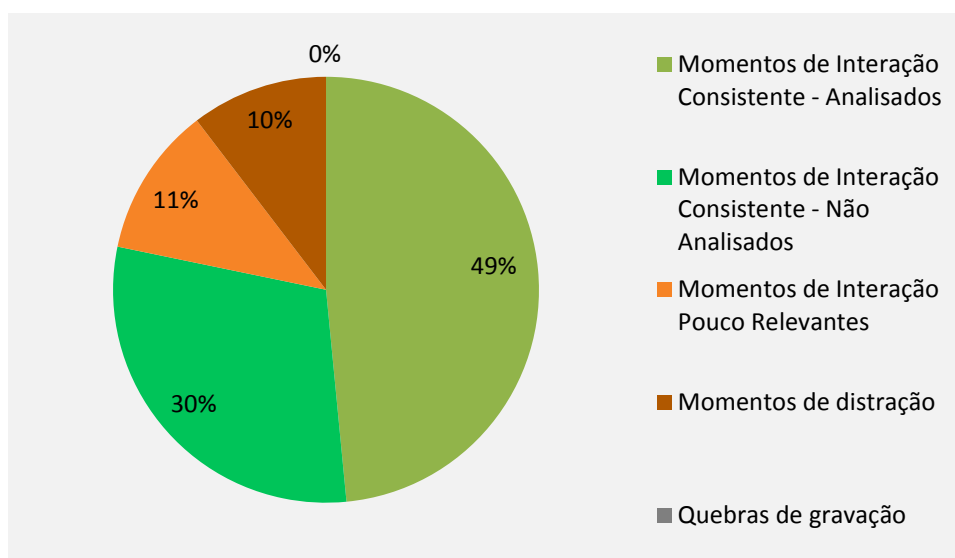


Gráfico 2: Distribuição do tempo de interação do par S&B.

Importa referir que os momentos de interação consistente, para além de dominarem o decurso da tarefa, caracterizam-se pela sua longa duração, sendo, pontualmente, interrompidos por um ou outro comentário potenciador de distração, ou por momentos – também eles, maioritariamente, de curta duração – de interação pouco relevante.

Com base nas 5 situações selecionadas para a análise mais profunda da interação (presentes no anexo 9), é possível perceber a evolução e organização do processo de escrita – representado na figura 6 -, desenvolvido pelos alunos deste par. Estes, parecendo não entender bem o teor e objetivo da tarefa, encetaram o processo de reescrita colaborativa do texto com base num texto (presente no anexo 5) trabalhado durante a fase IV da sequência de ensino, selecionando e transcrevendo excertos do mesmo, negligenciando deste modo a fase de planificação e os seus textos individuais. Contudo, após o apoio das docentes, através do esclarecimento da tarefa e os seus objetivos, o par reiniciou a tarefa, procedendo à construção

do plano do texto, selecionando, com base nos seus textos individuais, os tópicos de informação que figurariam no texto produzido em colaboração.

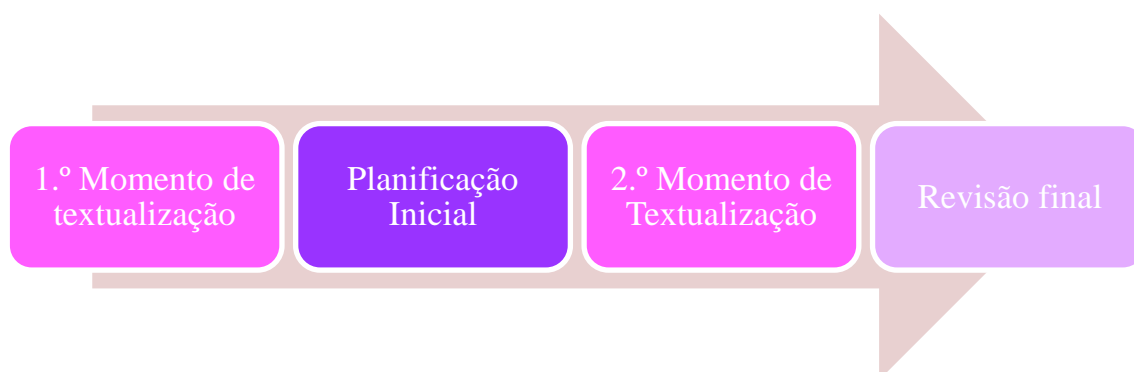


Figura 6: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par S&B.

A presente análise não terá em conta o 1.º momento de textualização – uma vez que decorreu de uma dúvida –, debruçando-se apenas sobre os restantes três momentos que figuram no processo de escrita desenvolvido pelo par S&B.

Na planificação inicial é possível observar, para além dos momentos de efetiva planificação, em que o par consulta os textos individuais, propõe tópicos, questiona e apresenta sugestões e opiniões, momentos ligados à revisão intermédia - justificados pela índole da tarefa que requeria o registo escrito do plano do texto. Nestes últimos, verifica-se, também, uma intervenção equilibrada entre os dois elementos do par, registando S, ainda assim, um número mais elevado de intervenções ligadas à revisão.

Finda a escolha de tópicos de informação, provenientes dos textos individuais e o seu registo por escrito, o processo de escrita avançou para a fase de textualização. Nesta fase estão presentes, para além de intervenções de efetiva textualização, ligadas à redação do texto, intervenções de ambos os elementos do par referentes à planificação intermédia e à revisão intermédia.

As intervenções relativas à planificação intermédia, dominadas de forma considerável por S, estão ligadas à planificação da escrita e têm como objetivo situar o par no processo de textualização, observando o que já foi escrito e qual o tópico a abordar em seguida, bem como o objetivo de localizar as informações a integrar no texto do par, provenientes dos textos individuais de ambos os elementos.

Nos momentos de planificação intermédia é também possível observar a presença de questões ligadas à organização e seleção dos conteúdos ou à estruturação das frases. Tais

questões, expostas por ambos os elementos do par, tendem a ser atendida, obtendo resposta tanto sob a forma de esclarecimentos, como de indicações de tarefas, ou seja, através de explicações ou de indicações mais diretas.

Relativamente à revisão intermédia, dominada por B – ainda que por uma margem pouco considerável -, está maioritariamente relacionada com questões formais como a ortografia, a pontuação e a acentuação. É, no entanto, possível observar algumas intervenções ligadas à coesão, ainda que de forma implícita, ou seja sem a presença de explicações e justificações. Destas apenas uma (exposta por S) despoleta explicação e resulta na alteração do texto.

Como referido, para além de intervenções relativas à planificação e revisão intermédia, existe também uma grande presença de intervenções ligadas à redação do texto. Estas ocorrem no âmbito do ditado dos excertos selecionados para integrarem o texto do par, bem como durante a efetiva redação do mesmo, ou, posteriormente, aquando a leitura de partes do texto já redigido.

A terceira e última fase do processo de escrita deste par, a revisão final, principia com o seguinte comentário de S, elemento orientador de todo o processo de escrita:

«S – *Vamos emendar alguns, vamos apagar alguns, alguns* ×»

Este comentário parece indiciar que a revisão deste par estará essencialmente ligada a questões formais relativas à ortografia e pontuação. De facto, a revisão, tendo por base a leitura do texto como forma de detetar falhas, efetiva-se na correção de duas falhas superficiais ligadas à coerência.

Nesta última fase do processo de escrita verificam-se, também, intervenções ligadas à planificação intermédia. Tais intervenções desempenham o papel de mediar a tarefa de revisão, sendo relativas a algumas indicações de tarefas a desenvolver, indicações estas dadas por S.

Posto isto, é possível afirmar que, ao longo do processo de escrita, em especial da fase de textualização, são os momentos de revisão intermédia que predominam, relativamente aos momentos de planificação intermédia. Este facto parece ser justificado pela delegação da tarefa de redação no elemento B, deixando S mais disponível para prestar atenção a falhas de escrita, corrigindo-as aquando o seu surgimento e não em posterior revisão final, como, potencialmente, poderia ocorrer caso a tarefa fosse de cariz individual.

- Par L&P

O par agora analisado, embora ao longo da reescrita do texto vá evidenciando momentos relativamente longos de interação consistente, tende a distrair-se facilmente do foco da tarefa, divagando e conversando sobre outros assuntos, ou sobre o texto, mas de uma forma pouco enriquecedora e produtiva, que aparenta não promover grandes melhorias no mesmo. Assim, como é observável no gráfico 3, os momentos de interação consistente representam apenas 51% da totalidade do tempo dedicado ao desenvolvimento da tarefa, distribuindo-se o restante tempo por momentos de interação pouco relevantes (21%), por momentos de distração (16%) e por quebras de gravação.

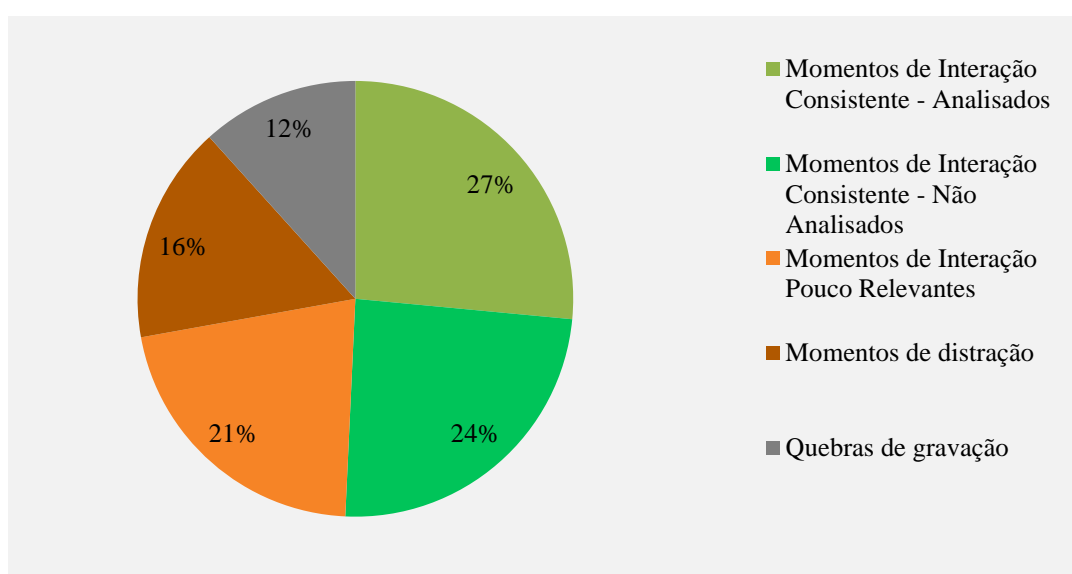


Gráfico 3: Distribuição do tempo de interação do par L&P.

A análise do gráfico permite ainda constatar uma similaridade entre a percentagem dos momentos de interação consistente analisados e não analisados. Esta semelhança é justificada pelo facto de, ao longo da interação deste par, ocorrerem situações de interação com um cariz muito idêntico, perante as quais o par tende a proceder de forma similar. Tal uniformidade de reações permitiu a seleção - de entre um conjunto de situações idênticas - dos fragmentos mais ricos e representativos da globalidade da interação; estes perfazem cerca de 16 minutos de interação, distribuídos por 8 situações de análise (presentes no anexo 9).

O conjunto de situações selecionadas para análise permite perceber a evolução do processo de escrita, bem como o encadeamento das várias fases que o compõem, observáveis na figura 7.

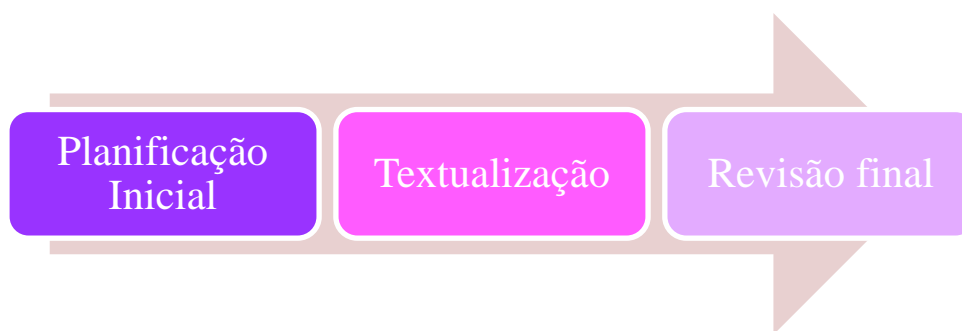


Figura 7: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par L&P.

O par enceta a tarefa de reescrita através da planificação inicial em que, de forma colaborativa, decide que tópicos abordar - através da consulta dos seus textos individuais -, e qual a ordem mais adequada para o seu surgimento no texto. Para além de intervenções ligadas ao planeamento do texto, verificou-se, também, uma grande quantidade de intervenções ligadas à revisão intermédia. Tais intervenções prendem-se, essencialmente, com questões formais da escrita, justificadas pela necessidade de registar por escrito o plano de texto, surgindo algumas dúvidas relativas à redação do mesmo.

Finda a planificação do texto e o registo do plano do mesmo, os alunos iniciam a textualização, verificando-se uma grande presença de intervenções ligadas, não só à redação do texto, mas também à planificação intermédia e à revisão intermédia.

Nas intervenções analisadas, a planificação intermédia – notoriamente controlada por P – surge, muitas vezes, como elemento orientador da escrita, através da consulta dos textos individuais de ambos os elementos do par, da consulta do plano de texto e de outros recursos disponíveis, em busca de informações importantes para o tópico a desenvolver. Para além disso, a planificação intermédia surge ligada a indicações de ambos os alunos, que orientam e fazem avançar o processo de escrita.

A revisão intermédia - menos presente nesta fase do processo de escrita, mas exercendo um papel igualmente relevante na reescrita do texto, para além de questões relativas à ortografia, acentuação e pontuação - trata também algumas questões ligadas à coesão textual, ainda que de forma implícita, quase sem recurso à explicação e argumentação. Contudo, aparenta existir sempre, de ambas as partes, a tentativa de fazer o outro compreender e aceitar a proposta formulada.

Na fase de revisão final, as atenções do par centram-se na leitura e estudo do texto produzido, uma vez que procuram retificar falhas, não só ortográficas (maioritariamente

corrigidas durante a textualização, aquando dos momentos de revisão intermédia), mas também relativas à coesão do texto.

Assim sendo, relativamente aos momentos intermédios, presentes no processo de escrita, é possível afirmar que é a planificação intermédia que tem maior relevo, evidenciando a preocupação do par em estar de acordo quer nas questões do planeamento do texto quer nos conteúdos a integrar, preocupando-se ainda em debater a forma de integrar os conteúdos seleccionados no texto.

- Par M&AS

O par M&AS apresenta níveis de interação consistente muito consideráveis, reunindo cerca de 59% (gráfico 4) da totalidade do tempo utilizado na tarefa de reescrita colaborativa. Contudo, a distribuição destes momentos não é uniforme, centrando-se mais no segundo terço da duração da tarefa, em que é possível observar longos momentos de interação consistente e produtiva, embora, por vezes, seja interrompida por curtos momentos de distração ou intervenções pouco relevantes para a produção escrita.

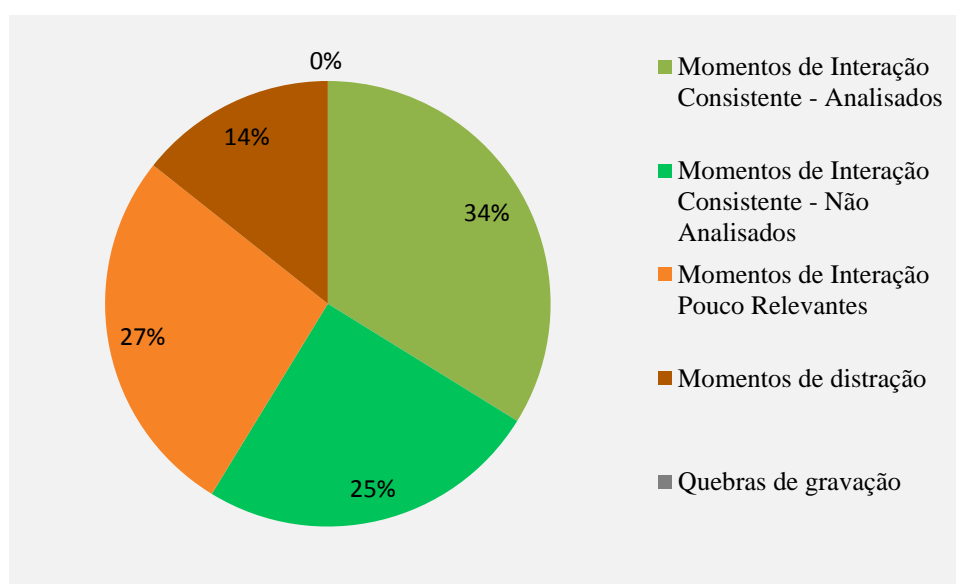


Gráfico 4: Distribuição do tempo de interação do par M&AS.

Tanto inicialmente como na parte final da interação, é possível perceber que ambos os elementos não estão concentrados na tarefa, distraíndo-se facilmente ou discutindo tópicos já seleccionados, sem, muitas vezes, chegar a qualquer conclusão. No arranque da tarefa, esta desconcentração poderá dever-se ao desconhecimento do texto do outro, bem como à disputa

pela orientação da tarefa. Já na reta final do processo de escrita, tal desconcentração aparenta dever-se à tipologia que a tarefa adquiriu, de transcrição do texto construído para a folha de registo, seguindo uma alternância entre o ditado e a redação. Tal desconcentração no final do processo de escrita poderá, também, estar relacionada com a sua duração um pouco extensa - cerca de 59 minutos – contribuído para o desinteresse dos alunos.

Apesar dos momentos de interação consistente representarem cerca de 59% do tempo utilizado na reescrita colaborativa, só 34% foi alvo de análise, num total de cerca de 20 minutos, organizados em 11 situações de interação (presentes no anexo 9). Nos momentos de interação consistente ocorre muitas vezes repetição de discussões já efetuadas anteriormente pelo par, retrocessos na escolha de tópicos ou excertos ou em decisões já tomadas que acabam por retomar as opções já elegidas. Assim, ainda que se considerem produtivas para a interação - uma vez que levou os alunos a refletirem as suas escolhas e opções -, não foram selecionadas para análise devido à sua semelhança com outras situações escolhidas.

Através da análise das 11 situações de interação selecionadas, é possível observar o desenvolvimento do processo de reescrita do par M&AS ilustrado na figura 8.



Figura 8: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par M&AS.

Este par inicia a reescrita do texto através de uma curta planificação inicial, lendo os textos individuais de ambos e selecionando o excerto mais adequado para iniciar o texto. Após esta escolha, encetam o processo de redação do texto, ou seja, passam à fase de textualização. Porém, ao longo da mesma, continuam o processo de seleção de novos tópicos e excertos a integrar o texto reescrito colaborativamente, registando-os na folha destinada à anotação do plano do texto. Além disso, ao longo da textualização, surgem alguns comentários que indiciam uma aparente falta de consciência dos alunos relativamente à fase de escrita em que se encontram, como é observável no seguinte exemplo:

«Outro aluno – Vocês têm de escrever aqui, o texto.

M – Nós vamos escrever, mas nós não estamos a escrever aqui, estamos a escrever as ideias.»

«AS – Isto não é um texto, oh Alexandra, isto não é um texto, nós não falámos do comboio nem sequer dissemos o que é que aconteceu à cidade, por isso não é um texto. Nem...

M – São ideias.»

Só posteriormente, já quase no fim da fase de textualização, os alunos aparentam perceber que ao selecionarem “ideias” dos seus textos acabaram por construir o texto reescrito, ainda que o tenham redigido na folha destinada ao registo do plano do texto. Assim, decidem transcrevê-lo para a folha de registo do texto, iniciando uma subfase de textualização, distinta da anterior, em que, já não se selecionam excertos nem tópicos, mas apenas figura o ditado e a redação do texto.

Por fim, a revisão final evidencia-se muito curta, consistindo apenas na leitura do texto e correção de algumas pequenas falhas ortográficas. Como é possível observar na tabela de análise das situações de interação (presente no anexo 9), durante esta última fase do processo de escrita M impede o colega de rever de forma mais profunda o texto, utilizando o argumento de que AS já tinha lido o texto.

Como referido, o processo de textualização deste par pode ser entendido como tendo ocorrido em duas fases distintas. Numa primeira fase houve uma construção efetiva do texto, verificando-se uma presença muito relevante de intervenções ligadas à planificação intermédia. Estas exercem, maioritariamente, a função de orientar o processo de escrita, e consubstanciam-se na consulta e leitura dos textos individuais, nas propostas de excertos a integrar o texto, bem como na sua organização no texto, ou mesmo no esclarecimento de dúvidas.

Durante esta primeira parte da textualização é, também, visível uma grande presença de intervenções ligadas à revisão intermédia, que se relacionam, sobretudo, com aspetos formais da escrita - como a deteção e correção de falhas ortográficas e de pontuação, de falhas de concordância sintática e de coesão textual -, mas que estão, também, ligadas a falhas de conteúdo, ou mesmo falhas ocorridas durante a leitura (especialmente quando executada por M).

Já na segunda parte da textualização, para além de intervenções ligadas ao ditado ou à redação do texto, observa-se uma quase exclusiva presença de momentos de revisão intermédia – somente ligada à deteção e correção de aspetos formais da escrita -, intercalada

por raros momentos de planificação intermédia, necessários à organização da tarefa de transcrição do texto.

Posto isto, é possível afirmar que na interação deste par existe um predomínio da planificação intermédia em relação à revisão intermédia, justificado pela significativa presença discussões e debates em torno das várias propostas, de modo a serem selecionadas propostas e soluções aceites por ambos os elementos do par. Para além disso, é ainda possível afirmar que, maioritariamente, a revisão intermédia debruça-se sobre, essencialmente, questões formais da língua, dando menos destaque à revisão mais profunda.

- Par F&R

A interação do par agora em estudo afigura-se muito produtiva, sendo composta por longos momentos de interação consistente, que perfazem a quase totalidade da interação registada. Contudo, o registo áudio da mesma, devido a problemas técnicos, detém uma quebra de cerca de 11 minutos, que representa cerca de 25% da totalidade de tempo utilizado para o desenvolvimento e concretização da tarefa de reescrita colaborativa – cerca de 45 minutos.

Assim, como é possível observar no gráfico 5, os momentos de interação consistente representam cerca de 71% da duração da tarefa, enquanto os momentos de distração ou de interação pouco relevantes ocupam apenas cerca de 4% da totalidade de tempo despendido para a produção do texto.

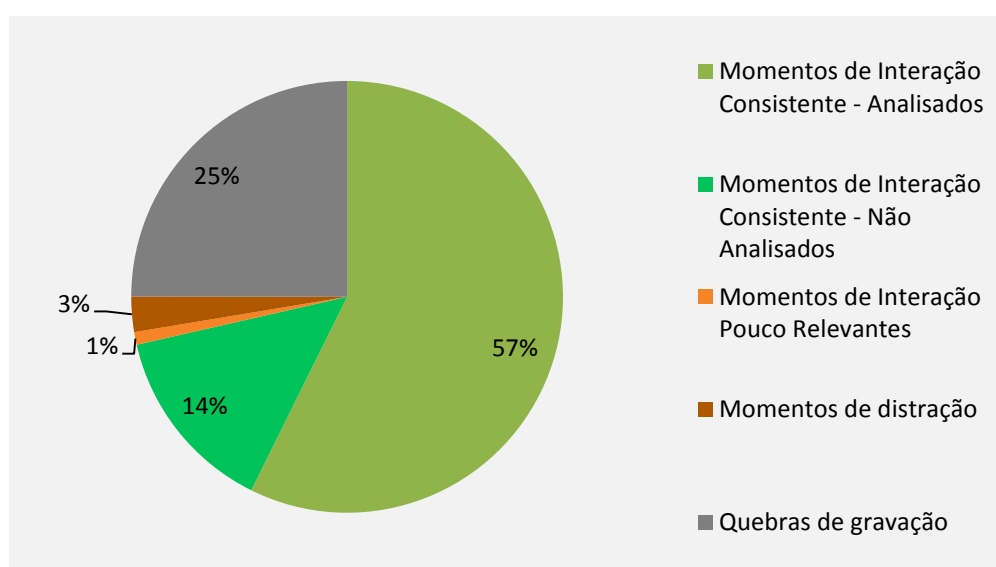


Gráfico 5: Distribuição do tempo de interação do par F&R.

Relativamente aos momentos de interação consistente, à semelhança dos restantes grupos pertencentes ao estudo, foram seleccionadas as situações e excertos mais interessantes, ricos e representativos da globalidade da mesma, totalizando cerca de 26 minutos distribuídos por 6 situações de interação (presentes no anexo 9). Nestas é possível observar o progresso e organização do processo de escrita desenvolvido pelo par, exposto na figura 9.

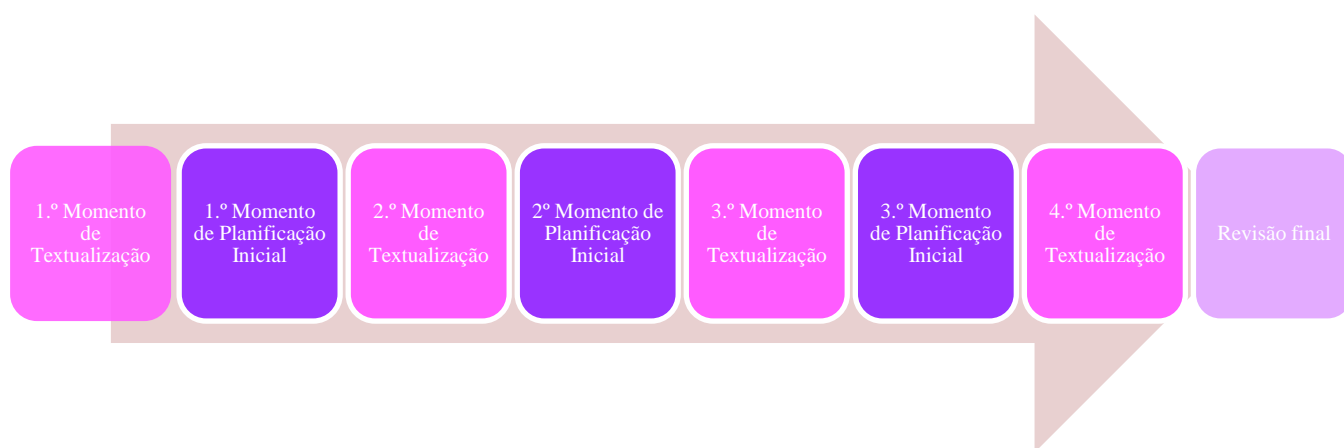


Figura 9: Esquema representativo do desenrolar do processo de escrita do par F&R.

O par F&R inicia o processo de reescrita do texto informativo e a interação inerente através da consulta dos textos individuais, transcrevendo as frases que lhes parecem mais adequadas para a folha de registo do plano de texto, tendendo a negligenciar a fase de planificação inicial. Contudo, rapidamente F se apercebe que este não é o rumo mais acertado de desenvolvimento da tarefa, explicando-o ao colega. Decidem, então, abandonar o trabalho desenvolvido, reiniciando a tarefa através da escolha de tópicos a desenvolver, ou seja, da planificação do texto.

De forma a decidirem quais os tópicos de informação a abordar e qual a ordem dos mesmos no texto, os alunos vão lendo os textos individuais e, simultaneamente, seleccionando a informação a contemplar em cada uma das categorias escolhidas. Por este facto, talvez com receio de se esquecerem de alguma informação, decidem passar à textualização, desenvolvendo os tópicos já escolhidos, voltando, posteriormente, à planificação inicial.

Deste modo, a produção textual deste par é composta por três ciclos de planificação inicial – textualização, finalizando com a revisão final, da qual não existem muitos registos devido à quebra de gravação já anteriormente referida. A última fase do processo de escrita, segundo os dados recolhidos, desenvolveu-se através da leitura do texto em busca de falhas e da respetiva deteção e correção dessas mesmas falhas.

Uma vez que as decisões tomadas e as frases redigidas durante a primeira textualização foram ignoradas, as interações durante essa fase decorridas não vão ser alvo de qualquer análise.

Durante as três fases de planificação inicial o par está, efetivamente, focado na seleção de tópicos, excertos e informações, registando-se uma presença residual de revisão intermédia, ligada, essencialmente, à anotação dos tópicos escolhidos na folha destinada ao registo do plano de texto, ou, no caso da segunda planificação inicial, à alteração de um dos tópicos já eleito e registado, mas que anteriormente não tinha sido totalmente desenvolvido.

Relativamente à textualização, esta regista uma grande presença de intervenções ligadas à planificação e à revisão intermédia, sendo passível de se observar um domínio das intervenções de F em ambos os momentos, sobretudo, na planificação intermédia.

Servindo o propósito de orientar a escrita, a planificação intermédia relaciona-se com a apresentação de propostas de excertos e informações e, especialmente na terceira textualização, também com a seleção de conetores a integrar no texto. Já a revisão intermédia, igualmente com uma presença de relevo durante as três fases de textualização analisadas, é, maioritariamente, despoletada por dúvidas ou questões de um dos elementos do par, que tendem a ser celeremente atendidas pelo outro elemento. Para além disso, serve ainda a função de deteção e correção de falhas durante a redação do texto.

Por fim, devido a uma quebra na gravação, existe omissão de um período da interação, em parte, referente à revisão final, pelo que apenas é possível analisar os derradeiros momentos de revisão. Através dos mesmos podemos concluir que a última parte do processo de escrita aparenta ter consistido na leitura do texto, em busca de falhas e na correção dessas mesmas falhas, sendo concluída com o seguinte comentário de F, que demonstra satisfação pelo trabalho desenvolvido.

«F - Acho que está bem.»

Como foi possível perceber ao longo deste ponto de análise, os vários pares pertencentes ao estudo apesar de terem algumas características comuns, distinguem-se em vários aspetos, que agora serão sistematizados, promovendo a melhor perceção singularidade de cada um.

O trabalho de colaboração do par *S&B* é ocupado, maioritariamente, por momentos de interação consistente de longa duração, que, pontualmente vão sendo interrompidos por

curtos momentos de distração ou de interação pouco relevante. Para além disso é ainda possível observar que durante a fase de textualização predomina a revisão intermédia, aparentemente, justificada pela delegação da tarefa de redação do texto no aluno B, permitindo ao outro elemento do par que focalize a sua atenção na deteção e correção de eventuais falhas.

Relativamente ao par *L&P*, é possível constatar que a sua interação, ainda que incorporando momentos de interação consistente relativamente longos, estes tendem a ser frequentemente interrompidos por momentos de interação pouco relevantes ou de distração. Assim, os momentos de interação consistente do par representam apenas 51% de toda a duração do trabalho de colaboração. Durante estes momentos de interação (especificamente, nos momentos iniciais) o par, com base nos seus textos individuais seleciona os tópicos a incluir no seu texto colaborativamente reescrito. Esta porém não se revela uma escolha aleatória, já que os alunos, para além dos tópicos debatem também a ordem pela qual os mesmos devem surgir no texto, ainda que de uma forma pouco explícita, sem a presença de explicações justificativas de tais escolhas.

O par *M&AS*, apresentando longos momentos de interação consistente, especialmente durante o segundo terço do trabalho de colaboração, destaca-se, essencialmente, devido à organização da sua fase de textualização. Tal fase do processo de escrita, no caso deste par, subdivide-se em duas, correspondendo a primeira à efetiva construção do texto, através da seleção de excertos e informações dos textos individuais dos alunos, e a segunda à transcrição do texto entretanto produzido para a folha de registo. Este par regista ainda um predomínio de intervenções relativas à planificação intermédia, especialmente durante a primeira parte da textualização, consequente dos avultados debates relativos às propostas de excertos e informações.

De todos os pares pertencentes ao estudo, o par *F&R* é o que regista a maior proporção de momentos de interação consistente, totalizando 71% da duração do trabalho colaborativo e organizando-se em longos períodos de interação, interrompidos por raros e curtos momentos de distração. Além disso, a produção deste par configura-se em três ciclos de planificação inicial-textualização, complementados com uma última fase relativa à revisão final. Esta organização da produção escrita decorre do facto do par, durante as várias fases de planificação inicial não selecionar apenas tópicos a integrar o texto, selecionado, simultaneamente, excertos a integrar o texto reescrito, sentindo, deste modo, a necessidade de intercalar a fase da planificação com o registo dos excertos escolhidos.

2. Tipo de interação

Após a análise das dinâmicas de interação presentes em cada um dos pares pertencentes ao estudo, pretende-se, agora, aprofundar a análise do processo de reescrita colaborativa, entendendo que tipo de tarefa é mais frequentemente proposto e executado pelos elementos do par, permitindo, desta forma, tirar ilações relativamente à influência desta incidência em determinadas tarefas na qualidade dos textos reescritos. Além disso, deseja-se estabelecer uma relação entre o envolvimento dos indivíduos na tarefa, em colaboração com os colegas, e a sua autoconfiança perante tarefas de escrita, procurando demonstrar os benefícios da colaboração neste tipo de tarefas.

A análise agora realizada, tal como o ponto anterior, inicia-se de uma forma global para, posteriormente, se particularizar e debruçar em cada um dos pares envolvidos no estudo, destacando as particularidades de cada par.

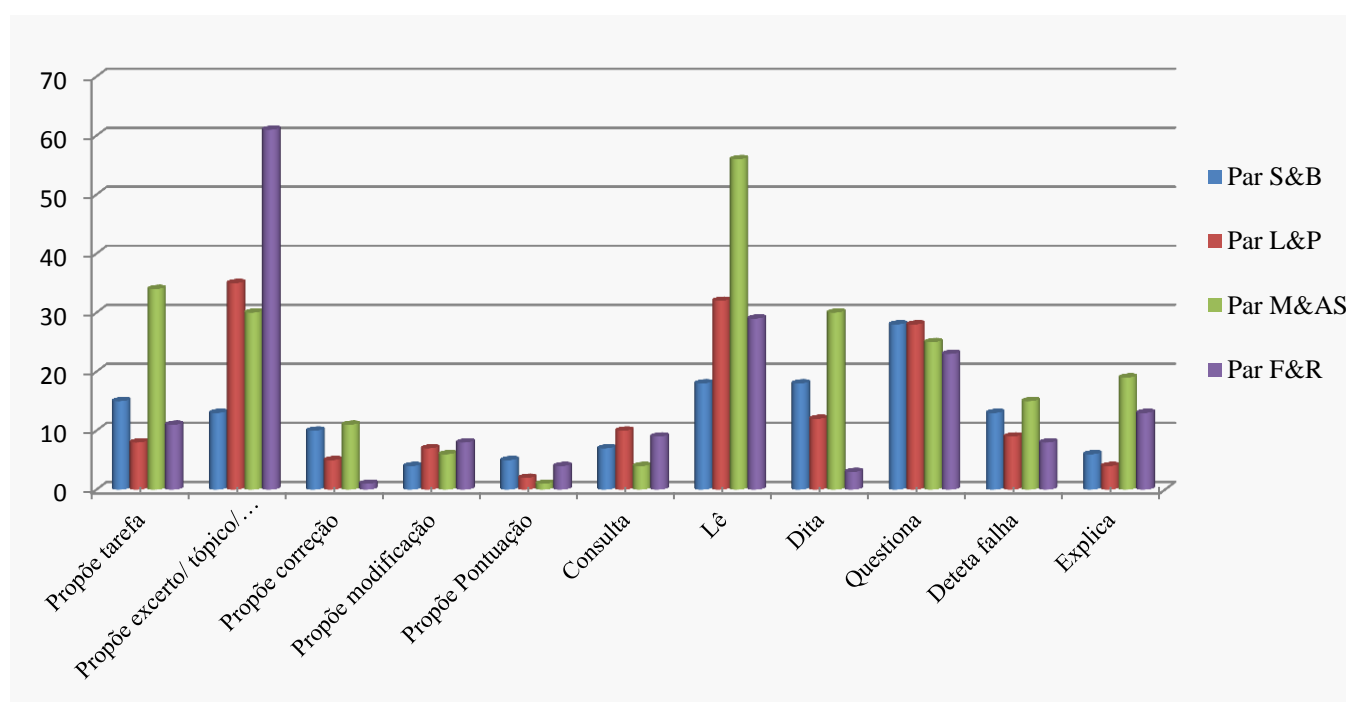


Gráfico 6: Distribuição das intervenções dos vários pares pelas categorias de análise das interações.

Através da observação e análise do gráfico 6, é possível verificar que as categorias de intervenção que mais se destacam são a proposta de excertos, tópicos ou informações, a leitura e o questionamento. Esta última evidencia um predomínio semelhante em todos os grupos, enquanto a proposta de excerto, tópico ou informação e a leitura - embora sendo a

categoria que regista o maior número de intervenções em quase todos os grupos - apresenta valores muito díspares, retrato dos níveis de participação dos vários pares.

A leitura e o questionamento, sendo consideradas como muito importantes para a revisão textual, relacionam-se de forma singular com a explicação e o ditado, que evidenciam também uma presença de relevo nas interações dos vários grupos. A leitura, através do seu carácter multifuncional, desempenha várias tarefas contribuindo para o aparecimento de outras categorias que com ela se relacionam, como é o caso da explicação decorrente de uma leitura crítica, ou da proposta de excerto resultante de uma leitura que busca nova informação, ou, ainda, do ditado que surge intimamente ligado à proposta de novos excertos.

Todas estas relações são passíveis de serem observadas no gráfico 6, de forma muito evidente em alguns dos pares analisados, como é caso de M&AS, onde a leitura se relaciona intimamente com o ditado e a proposta de excertos. Contudo, noutros pares, esta ligação não será tão clara, sendo necessário uma análise mais profunda para a deteção destas e de outras ligações entre categorias de análise das interações.

Por oposição, as categorias que registam um menor número de ocorrências nas várias interações são: a proposta de correção, a proposta de modificação, a proposta de pontuação e ainda a consulta dos textos individuais e materiais auxiliares disponíveis – como sendo os textos trabalhados durante a sequência de ensino ou as várias tabelas construídas, sob a forma de síntese, durante o desenvolvimento da mesma.

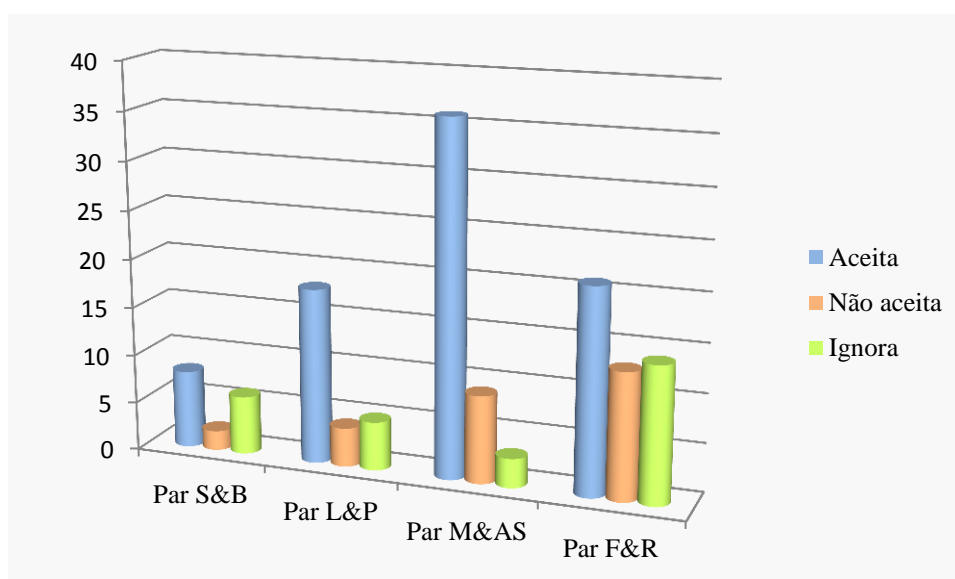


Gráfico 7: Índices de aceitação, recusa e ignorância presentes nas interações dos vários grupos.

Para além das categorias predominantes nas interações dos vários grupos, é também relevante perceber se as interações foram ou não colaborativas, dando oportunidade a ambos os alunos de manifestarem a sua opinião e participarem ativamente no processo de reescrita do texto. O gráfico 7 ilustra uma das variáveis fundamentais para uma interação colaborativa: a aceitação ou não das propostas do outro elemento do par.

É, então, possível observar que, de uma forma geral, predomina a aceitação, registando-se uma baixa frequência de propostas não aceites ou ignoradas. No geral, estas duas categorias estão equiparadas, tendo uma presença similar em dois dos pares (L&P e F&R), mas díspar nos restantes dois.

- Par S&B

A interação deste par é claramente dominada pelo elemento S que, detendo a maioria das intervenções ao longo da interação (gráfico 8), se destaca em grande parte das categorias de análise da mesma, sendo o único elemento a registar intervenções afetas a duas categorias de análise, o ditado e a explicação.

As intervenções ligadas à explicação são, de facto, exclusivas do elemento S, contudo estas tendem a surgir, maioritariamente, com o fim de responder ou clarificar as dúvidas e questões levantadas por B. Esta correlação entre as duas categorias pode ser observada no gráfico 8, onde é bem visível a prevalências das intervenções de B, relativas ao questionamento e o domínio de S na explicação. Parece ser, assim, possível afirmar que a grande maioria das explicações de S têm origem nas dúvidas e questões de B.

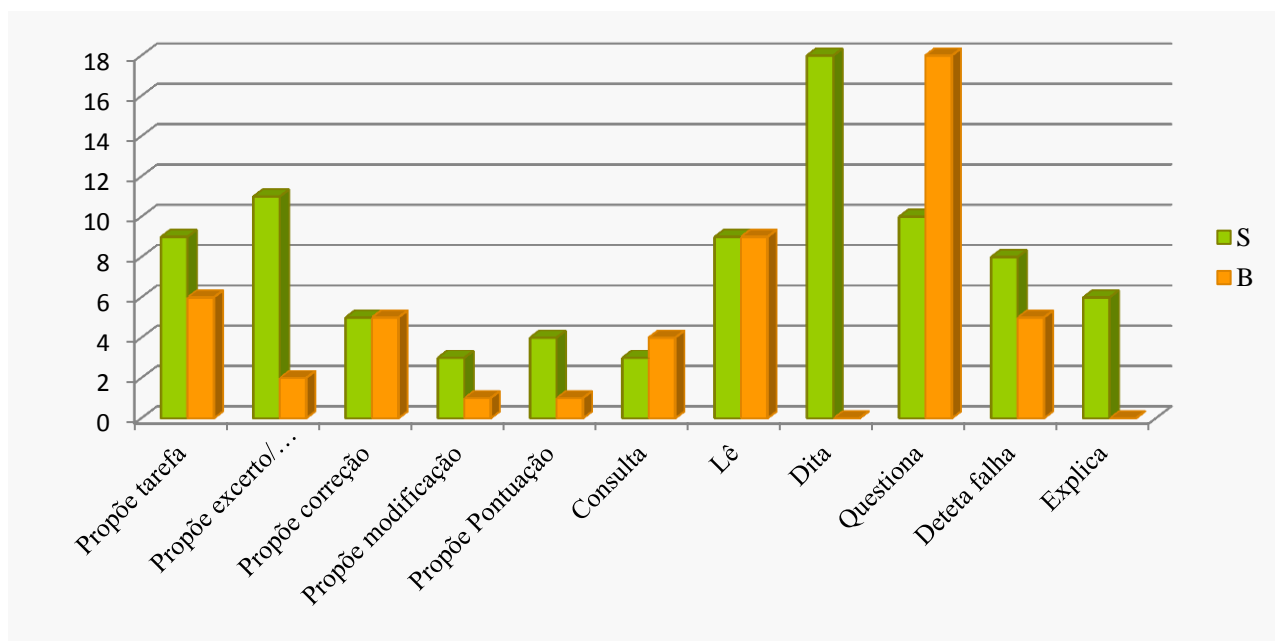


Gráfico 8: Distribuição das intervenções dos elementos do par S&B pelas várias categorias de análise da interação.

Não se destacando em nenhuma outra categoria, para além do questionamento, B mostra uma participação equilibrada com o outro elemento do par em algumas categorias, sendo elas, a proposta de correção, a consulta dos textos individuais e materiais auxiliares e a leitura. De facto, este elemento tendeu a mostrar-se, ao longo da interação, um pouco reservado e pouco participativo, parecendo julgar S como um elemento mais competente e capaz para guiar o desenvolvimento da tarefa. Isto pode ser comprovado com o já mencionado domínio relativo à categoria de questionamento, uma vez que as suas questões, para além de suscitarem as explicações de S, desempenham também a função de enquadrarem B no processo de escrita – «*Então o que é que vamos escrever?*» -, evidenciando a sua dependência relativamente ao colega.

Analisando a evolução da interação, representada neste estudo por cinco situações figurativas da totalidade da interação (presentes no anexo 9 e sintetizadas na tabela presente no anexo 10), é possível observar que as propostas de B relativas a tópicos ou informações, para além de escassas, apenas são representadas na primeira metade da interação. Evidencia-se assim, mais uma vez, o decréscimo de empenho e participação deste elemento na reescrita do texto, podendo ser justificado pelo elevado nível cognitivo da tarefa, a que aparenta ainda não conseguir aceder.

Com o avançar do processo de reescrita, B tende a acomodar-se no papel de redator do texto. Similarmente ao exemplo apresentado em seguida, por diversas vezes durante a interação é possível observar que, perante as propostas de S relativas a correções ou modificações, B não apresenta nenhuma sugestão, não questionando nem interferindo nas alterações sugeridas por S, acatando-as simplesmente e redigindo-as quando ditadas.

«**S** – “*Tem nas casas*

B – (enquanto escreve): “*Tem nas casas*

S – “*Nas casas azulejos*

B – *Azulejos...*

S – Vírgula, “*moliceiros*”. *Nas casas moliceiros. É péra, tu escreveste painéis de azulejos?*

B – (Responde afirmativamente com um aceno de cabeça) *Azulejos*

S – *Painéis de azulejos?*

B – *ou é “ju”?*

S – *Apaga isso tudo. (o elemento B executa a ordem) E escreve “painel”, não.*

B – *Casas, painéis, azulejos*

S – *Não, fica mal porque olha, os...os moliceiros não andam na, em casas. Então apaga até... dá cá (e tirando o lápis a B, marca na folha).»*

Este pequeno excerto da interação do par permite-nos, pois, perceber a interligação entre duas categorias de análise, a leitura e o ditado, presente ao longo de toda a interação. De facto, à medida que B vai redigindo o que S lhe dita, também vai lendo em voz alta, para que o S se possa situar na reescrita do texto, sabendo o que ditar em seguida. A leitura toma assim um carácter orientador da redação.

Não é, contudo, apenas B que recorre à leitura. Como já anteriormente mencionado e possível de confirmar através do gráfico 8, as intervenções referentes a esta categoria estão equitativamente distribuídas pelos dois elementos. Contudo, se B utiliza a leitura como orientadora do processo de redação, S recorre à mesma como forma de detetar possíveis falhas presentes no texto reescrito.

Uma vez que S não detém a carga cognitiva ligada à redação do texto, tem a oportunidade de o ir analisando e detetando falhas ou incongruências. Deste modo, S é o elemento que propõe mais pontuação e mais modificações. Já as propostas de correção registam uma proporção equivalente a ambos os elementos do par, pois, à medida que B vai escrevendo, vai também detetando algumas falhas – fundamentalmente ligadas à ortografia e pontuação - e corrigindo-as.

Para além desta vertente de revisão textual, S tende ainda a servir-se da leitura como forma de detetar nos textos individuais informações ou excertos passíveis de integrar o texto reescrito colaborativamente.

Tabela 5: Origem dos excertos propostos do par S&B.

Categoria Id Aluno	Propõe excertos do próprio texto	Propõe excerto do texto do par	Propõe novos excertos
S		3	7
B			
Par	0	3	7

Como se pode constatar através da análise da tabela 5, os excertos propostos por S são maioritariamente novos, ou seja, não constam em nenhum dos textos individuais - embora se baseiem nas informações contidas nos mesmos. Para além desses, propõe apenas três excertos do texto do par. É possível, então, aludir que S não teve em conta o seu texto, achando, talvez, que o do outro elemento do par tinha uma qualidade superior.

Para uma dinâmica de colaboração, onde os dois elementos participam e juntos constroem conhecimentos, é fundamental - tal como referido no capítulo 1, referente ao enquadramento teórico - que exista uma dinâmica de perguntas e respostas, propostas de opinião que são ou não aceites, mas que não sendo aceites são geradoras de contrapropostas, fazendo, deste modo, avançar o processo de criação e de construção de algo. Assim, é importante avaliar os níveis resposta, de aceitação, ou não, de propostas e opiniões e fundamentalmente de ignoração de propostas, que indicam a atenção dada pelos elementos do par ao colega e às suas opiniões e conhecimentos. Estes níveis, auferidos durante a interação são apresentados no gráfico 9.

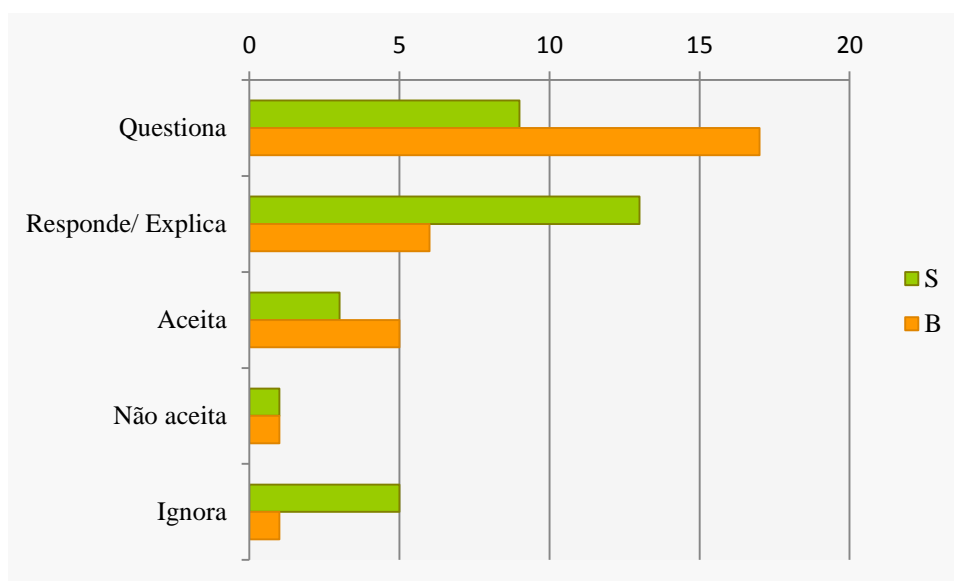


Gráfico 9: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par S&B

Através da análise do mesmo, é perceptível que os níveis de questionamento e resposta - embora com algum desfasamento - foram sendo equilibrados, levando a crer que, ambos os elementos do par, foram atendendo às questões do colega. Porém, uma análise mais atenta da interação revela que, perante as questões do outro elemento do par, S nem sempre lhes dá resposta, ou sequer atenção, ignorando uma parte considerável das mesmas, bem como as suas poucas propostas.

Contrariamente, B tenta sempre responder às questões de S, ignorando-o apenas uma vez por ter, entretanto, mudado de opinião. É ainda de salientar o facto de B aceitar quase sempre as opiniões e propostas do colega.

Com base no acima mencionado, podemos deduzir que esta interação se tratou de uma interação do tipo *assimétrico* pertencendo à subcategoria das interações do tipo *tutorial* na medida em que o aluno mais competente ajudou o aluno menos competente.

Contudo, uma vez que B, ao longo da produção textual foi dando algumas opiniões e discordando de uma ou outra proposta de S, e que as suas dúvidas e questões foram importantes para o desenvolvimento de um raciocínio explicativo de S, podemos afirmar que esta interação apresenta também algumas características de uma interação de *coelaboração*, mais especificamente de *colaboração concordante*, uma vez que neste tipo de interação, normalmente, um elemento propõe uma resolução que é aceite pelo outro.

- Par L&P

A interação do par L&P aparenta ser equilibrada embora seja maioritariamente conduzida por P. É este elemento do par que, geralmente, inicia a proposta de excertos, consultando o plano de texto, elaborado pelos dois elementos de forma muito colaborativa, existindo sugestões e cedências de ambas as partes.

O excerto seguinte da interação demonstra como P, embora liderando o processo de reescrita do texto, através da proposta de tópicos e excertos, tem sempre em consideração a opinião de L:

«**P** - Agora podemos falar de... das “pessoas importantes”.

L – Não.

P – Sim.

L – Ai escreve, vá lá.

P – “As pessoas importantes”?

L – Eu aqui escrevi...

P – Ya.»

De facto, através do gráfico 10 é possível observar a existência de várias categorias em que o nível de intervenção do par se mostra equilibrado, sendo caso disso a leitura e a proposta de pontuação mas, também, a proposta de correção, a consulta e ainda, o ditado. Estas últimas, embora apresentem uma prevalência relativa às intervenções de P, apresentam também uma grande participação de L.

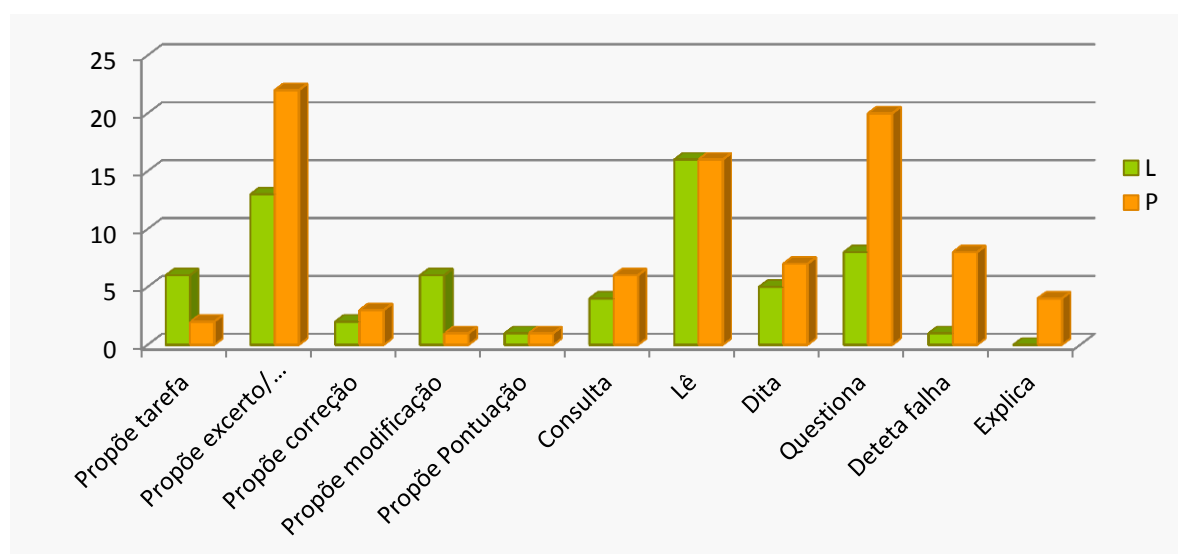


Gráfico 10: Distribuição das intervenções dos elementos do par L&P pelas várias categorias de análise da interação.

Ainda que seja P quem propõe a maioria dos excertos, tópicos ou informações, L completa muitas dessas propostas ou dá outras sugestões, que entende serem mais adequadas, que outro elemento do par, na grande maioria das vezes aceita. Deste modo, é L quem mais propõe modificações (gráfico 10) com base nas propostas de P, conciliando as duas opiniões e tentando encontrar a solução mais satisfatória para ambos.

Contudo, ainda que L tente conciliar as várias opiniões e propostas, quando não concorda com uma proposta do colega, tende a recusá-la apresentando uma contraproposta, sem apresentar quaisquer explicações. Já P, perante uma proposta não aceite, tende a justificar-se explicando os motivos da recusa, podendo apresentar posteriormente uma contraproposta. As explicações de P estão, também, ligadas à correção de falhas detetadas, porém sempre com o intuito de esclarecer o parceiro, explicando-lhe como o fazer e o motivo de tal retificação, contribuindo para a aceitação por parte de L, das propostas de correção apresentadas.

A tarefa de redação do texto reescrito, inicialmente dividida pelos dois elementos, é, ao longo da interação, deixada a cargo de L, que a desempenha durante grande parte da reescrita do texto. Deste modo, o parceiro, liberto do esforço de redação, tende a estar mais disponível para a deteção de falhas – quer ortográficas, de acentuação ou sintáticas –, bem como para a proposta de correção dessas mesmas falhas. No entanto as falhas mais profundas, relativas à coesão e coerência, são detetadas e modificadas ou corrigidas por ambos os elementos, muitas vezes ainda durante a enunciação oral ou o ditado dos excertos.

O facto de a tarefa de redação ter sido executada, de forma maioritária, por L, coloca o aluno P em destaque no que respeita ao ditado. Ainda assim, não existe uma discrepância tão assinalável como noutras categorias, uma vez que, especialmente na parte inicial da reescrita do texto, a tarefa de relação revelou-se alternada, e consequentemente, o ditado também.

Contrariamente, na categoria referente ao questionamento, é assinalável a disparidade de intervenções dos dois elementos, dominando de forma inequívoca o elemento P. Esta evidência justifica-se pela necessidade do aluno ouvir e ter em consideração a opinião dos colegas, no caso de L. Então, ainda que seja P a tomar, de forma geral, a iniciativa de propor excertos e de os ditar a L, questiona constantemente o outro elemento do par relativamente à localização da informação nos textos individuais, à pontuação mais adequada a utilizar, bem como quanto à construção frásica.

Para além disso, tende a ser muito insistente no seu questionamento, repetindo várias vezes a questão até lhe ser dada uma resposta com que concorde e que aceite.

«**P** –Então vá. Tem de levar uma vírgula, tem?

L – Ahh.

P –Ou não?

L – É igual. Sim.

P – Ou não? Sim ou não?»

Este insistente questionamento, justifica, também, o domínio de L na categoria de propostas de tarefas. Apesar de, como já anteriormente referido, ser P quem se evidencia na categoria de proposta de tópicos, excertos e informações a integrar o texto reescrito, este parece estar sempre dependente da opinião de L para avançar com o ditado desses excertos. Consequentemente, L, perante tanta hesitação e de forma a avançar no processo de reescrita, mas também confirmando a sua aceitação da proposta do par, tende a dar indicações, propondo que o par escreva ou que dite o excerto em causa.

Os excertos propostos pelo elemento P são, por excelência novos, ainda que baseados nos textos individuais e nas informações neles contidas. Como se pode observar na tabela 6, P, durante o processo de reescrita, propõem também dois excertos do seu próprio texto individual, não propondo nenhum oriundo do texto de L.

Tabela 6: Origem dos excertos propostos do par L&P.

<div>Categoria</div> <div>Id Aluno</div>	Propõe excertos do próprio texto	Propõe excerto do texto do par	Propõe novos excertos
L			11
P	2		12
Par	2	0	23

O aluno L, que ao longo do processo de escrita vai consultando os textos individuais e os materiais auxiliares, tem, também, uma grande participação na formulação de propostas de novos excertos, não propondo nenhum excerto do seu texto, nem do texto do colega.

A leitura, presente ao longo de todo o processo de reescrita do texto, parece ser uma peça chave executando diversas funções. Senão vejamos.

Numa fase inicial auxilia na procura e seleção de informações presentes nos textos individuais, contribuindo para a estruturação e construção do plano de texto. Durante a fase de reescrita efetiva das produções textuais, para além da função de orientar a escrita através

da seleção de excertos e informações e da função de detetar falhas e incorreções, face à estratégia de ditado adotada pelo par, a leitura simultânea com a redação do texto, permite marcar o ritmo de leitura e situar o elemento que está a ditar. Por fim, já na fase de revisão final do texto, desempenha a função de deteção de falhas e incongruências do texto produzido.

Esta categoria é a única que detém uma participação equivalente dos dois elementos do par, revelando-se sempre equiparada ao longo de toda a interação, de resto, como é possível observar nas oito situações de interação seleccionas (presentes no anexo 9 e sintetizadas na tabela presente no anexo 10).

Para além de equilibrada, a interação deste par aparenta ser também muito colaborativa, uma vez que, como é visível no gráfico 11, perante as questões de um dos elementos do par, ambos os elementos tendem a dar-lhes resposta, existindo uma pequena margem de propostas ou questões ignoradas. É de notar porém que, com exceção da categoria relativa ao questionamento – dominada por P com uma grande discrepância relativa a L, justificada pela sua, já mencionada, insistência no questionamento -, todas as categorias parecem ter uma maior prevalência de intervenções de L.

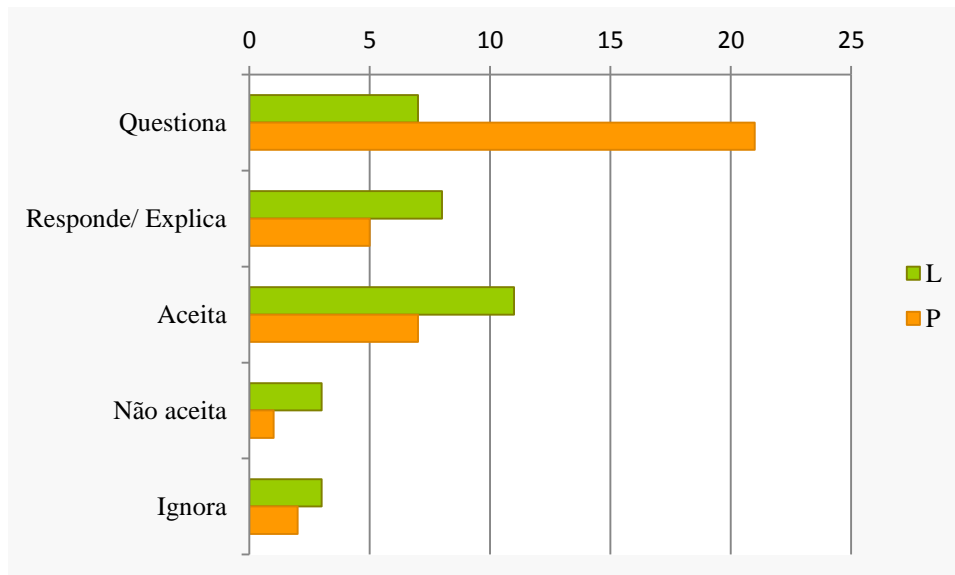


Gráfico 11: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par L&P

De facto, perante o questionamento constante do colega, L tenta sempre dar-lhe resposta, ainda que muitas vezes através da leitura de um excerto ou de uma proposta de excerto, informação ou tarefa. Para além disso tende a aceitar a maioria das propostas de P,

completando-as muitas vezes ou sugerindo modificações para que se adequem ao texto. Todavia, alguma delas são apresentadas de uma forma confusa, pelo que L tende a recusá-las, reformulando a proposta do colega ou recomeçando o processo de seleção de excertos. O exemplo seguinte é figurativo deste tipo de não aceitação por parte de L:

«*L – Então, como é que eu escrevo lá?*

P – aaa. “O que faz parte do património arquitetónico é o campus da universidade de Aveiro” ...

L – É, onde se...

P – “Onde se localiza” ... lá ao pé, onde se localiza, lá.. ó pá, ao pé de... do campus

L – Não, agora, “património arquitetónico”

{ *L – “O património...*

P – “O património

P – Arquitetónico tem por um lado” ...»

Relativamente à ignorância de propostas e opiniões, de facto, como é visível através da análise do gráfico 11, L apresenta uma maior predominância de intervenções nesta categoria. No entanto, através de uma análise mais aprofundada da interação é perceptível que tais ignorâncias das questões ou propostas de P ocorrem quando L está ativamente envolvida na relação do texto.

Atendendo ao acima analisado e exposto, podemos afirmar que a presente interação corresponde ao tipo *simétrico*, em que os dois elementos têm o mesmo poder de decisão e participação. Além disso, esta interação prima pelo apoio e pela *coconstrução* do texto, evidenciado pelo esforço conjunto na construção de conhecimentos através do diálogo.

- Par M&AS

O par M&AS apresenta uma interação equilibrada, denotando contudo, uma constante disputa do controlo da orientação do processo de reescrita. Se, por um lado, M quando expõe as suas propostas - que entende serem as melhores -, perante resistência do par, tende a impô-las, AS recorre preferencialmente à argumentação, não só para a apresentação de novas propostas, mas também de contra propostas (ou seja, alternativas às apresentadas por M). Porém, por vezes, perante tamanha insistência de M, e, ciente de que a sua proposta é a mais apropriada, AS recorre à persuasão, como é ilustrado através do seguinte excerto:

«**AS** – *Anda lá, escrevemos esta, só esta, depois são todas tuas.*

{ **M** – *Tá bem.*

AS – *Até ao fim.*

M – *As... dita-me.»*

Através da análise do gráfico 11 é possível comprovar que a categoria onde existe um maior equilíbrio das intervenções do par é a proposta de excertos, tópicos ou informações, ainda que com uma ligeira predominância das intervenções de M. De facto, é este elemento quem inicia, geralmente, a proposta de excertos que, na sua grande maioria, são discutidas e debatidas até que o par chegue a um consenso, mesmo considerando que, por vezes, ocorra um retrocesso (despoletado pelas indecisões de M) nas resoluções já tomadas e algumas escolhas voltem a ser debatidas.

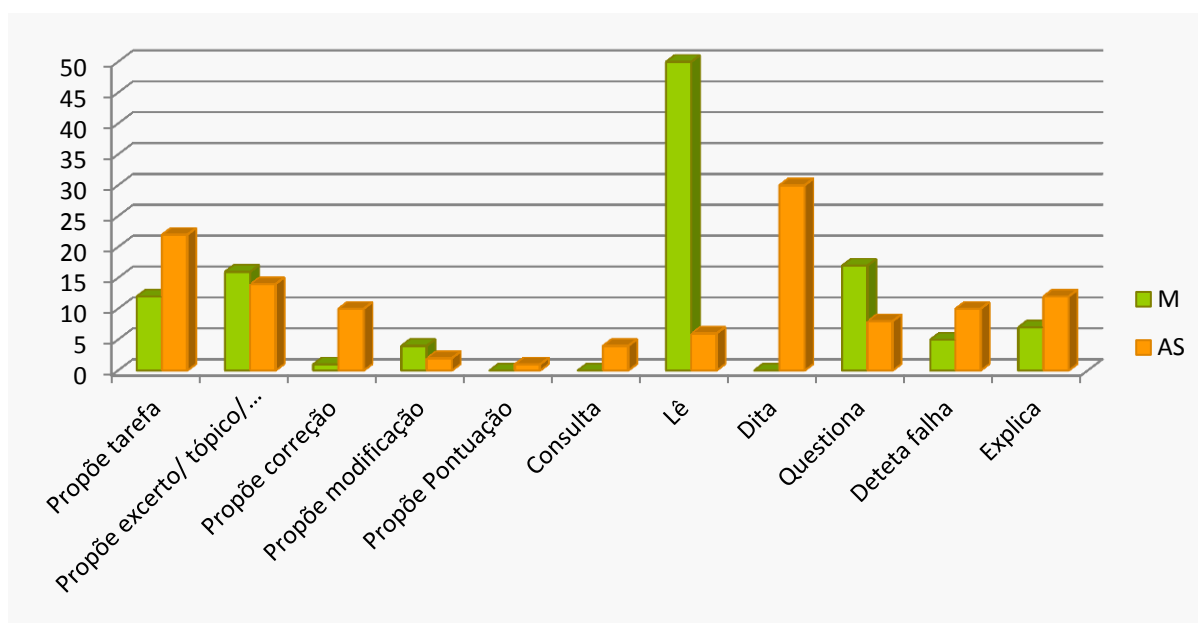


Gráfico 12: Distribuição das intervenções dos elementos do par M&AS pelas várias categorias de análise da interação.

Ao contrário da proposta de excertos, a leitura apresenta-se como uma das categorias onde a disparidade de intervenções dos elementos do par é mais significativa, cumprindo várias funções ao longo do processo de escrita, como exposto em seguida.

Em primeiro lugar - e como forma de encetar o processo de reescrita -, o par lê ambos os textos individuais, seleccionando, ainda que de forma subtil, já alguns excertos ou informações a integrar o texto reescrito. Esta leitura aparenta servir, então, mais do que a tarefa de conhecer melhor ambos os textos e observar informações comuns, o objetivo de

mediar o processo de seleção de informações mais significativas e relevantes a integrar o texto reescrito.

Numa fase posterior, durante a redação do texto (tarefa desempenhada exclusivamente por M), a leitura volta a ter uma função de relevo, pois ambos os elementos recorrem a ela aquando da apresentação e argumentação de propostas de excertos originários dos textos individuais, que serão, depois, ditados por AS.

Ora, é precisamente durante o ditado - categoria onde apenas AS apresenta intervenções - que surge uma outra função de leitura, também ela dominada por M. Esta leitura, que surge em alternância com o ditado - especialmente visível a partir da 5.^a situação de interação (de um total de 11 figurativas da totalidade da interação, presentes no anexo 9 e sintetizadas na tabela presente no anexo 10) -, tem como principal objetivo orientar AS relativamente à evolução da redação dos excertos ditados, permitindo-lhe saber o que ditar e com que ritmo o fazer.

Essa alternância pode ser observada no seguinte excerto:

«AS – *Sim. “Pessoas importantes, para Aveiro...”* (ditando): *“importantes para Aveiro...”*”

M – *Aveiro.*

AS – *“foi D. José I.”*

M – *Foi...*

AS – *Foram.*

M – *Foram, “foram. Dão” ...*

AS – *“Foram o Infante D. Pedro...”»*

Através deste excerto é ainda possível observar uma outra função executada por AS durante o ditado, a modificação dos excertos originários dos textos individuais, ou a deteção e correção de falhas entretanto detetadas. Estas últimas duas categorias, como é observável no gráfico 12 acima exposto, são dominadas por AS, que estando liberto da tarefa e esforço de redação do texto dirige a sua atenção para a deteção e correção de falhas presentes no texto, quase sempre acompanhadas de explicações ou justificações a fim de serem entendidas e aceites pelo outro elemento do par.

A correção de falhas efetuada por AS, se inicialmente detinha um intuito de auxílio perante as abundantes dificuldades ortográficas do colega, ao longo da interação e com a constante ocorrência das mesmas, toma, por vezes, um cariz de brincadeira, como é exemplo o seguinte conjunto de excertos.

«**AS** – “As atividades”, sabes escrever atividade não sabes?»

«**AS** – Não escrevas com erros.»

«**AS** – Sim, assim está bem. Meios de?

M – Transp...oh... ah pois. Isso é um “rê”. “tê” “rê” “à” “ésse”.»

Esta atitude de AS teve, todavia, repercussões na revisão final do texto, onde, M, possivelmente com medo de ser ridicularizado por eventuais falhas presentes no texto, não permitiu que o colega fizesse uma leitura profunda, tendencialmente, impulsionadora de possíveis alterações e melhorias do texto.

A categoria relativa à proposta de tarefa, que apresenta um predomínio das intervenções de AS tem como principal função instigar o avanço da tarefa de escrita. Tal categoria ocorre ao longo de toda a intervenção e, inicialmente, está mais ligada à organização dos excertos e informações, apesar de, posteriormente, se interligar fortemente com a tarefa de redação. Perante uma indecisão de M em iniciar a redação de um excerto, AS sugere-lhe que escreva ou que copie em caso de dúvida relativa à ortografia de uma palavra. Por outro lado, se AS dita um excerto de forma muito rápida, M pede-lhe que repita o ditado e que abrande o ritmo do mesmo.

Relativamente aos excertos ditados por AS, propostos e discutidos equitativamente por ambos os elementos, com base na tabela 7, podemos observar que, em igual proporção, tais excertos, provêm dos textos individuais ou são novos - ainda que com base nas informações contidas nos textos individuais. As propostas de M têm diferentes proveniências, ainda que mais concentradas nos novos excertos e nos excertos do próprio texto. Por seu lado, AS, que não propõe excertos do colega, propõe igual número de excertos novos e do seu texto individual.

Tabela 7: Origem dos excertos propostos do par M&AS.

Categoria Id Aluno	Propõe excertos do próprio texto	Propõe excerto do texto do par	Propõe novos excertos
M	4	2	6
AS	3		3
Par	7	2	9

Quanto aos elementos característicos de uma interação colaborativa, como são o questionamento, a resposta ou explicação e a aceitação ou não de propostas, apresentam níveis equilibrados, traduzindo um bom nível de colaboração durante a produção textual. A aceitação (gráfico 13) apresenta níveis equilibrados e consideravelmente altos, especialmente, se comparados com a não aceitação (também equilibrada), ou com a ignoração de propostas, que apresenta níveis residuais de intervenções de ambos os elementos.

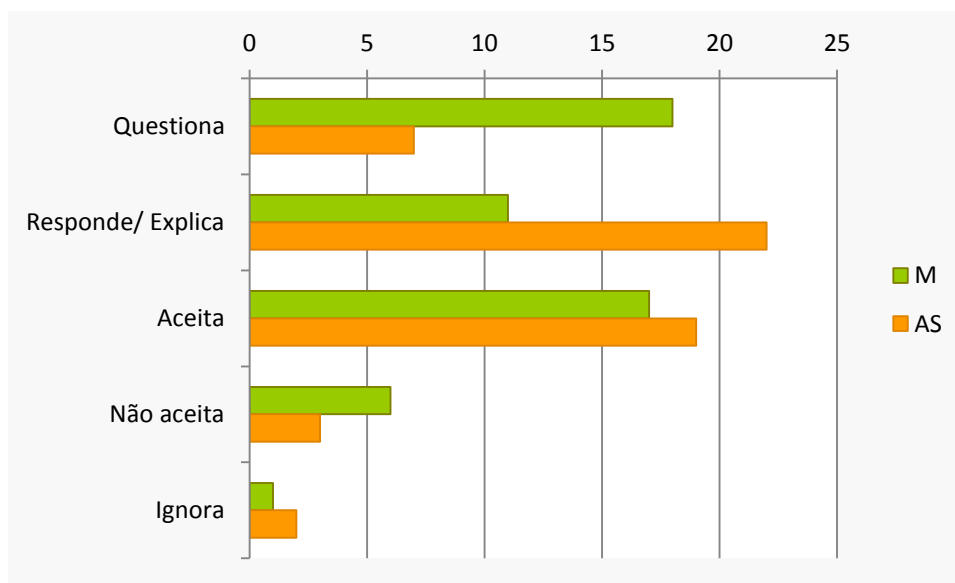


Gráfico 13: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par M&AS

Relativamente aos níveis de questionamento e resposta, é possível observar uma certa correspondência, mas não total. A elevada presença de intervenções relativas à resposta ou explicação de AS, embora tenha a ver com o facto de sempre ou quase sempre responder às questões do outro elemento do par, prende-se também com o facto de, para além de aceitar ou negar as propostas de M, tender também a justificar as suas opções, de modo obter a concordância do colega.

Tendo em conta todos os aspetos referidos, é possível afirmar que esta interação se trata de uma interação *simétrica de argumentação*, onde os dois elementos do par evidenciam competências do mesmo nível e uma intervenção muito equilibrada, não predominando apenas a opinião de um, mas sim o debate de ideias dos dois elementos, marcado pela apresentação fundamentada de argumentos e contra-argumentos.

Contudo, se há alturas em que, em conjunto, encontram soluções, e que se um elemento tem uma ideia, o outro completa-a ou modifica-a, melhorando-a, concordando o primeiro

com tais alterações, existem momentos em que um elemento apresenta uma solução que é imediatamente rejeitada pelo outro, sem quaisquer justificações ou propostas complementares à apresentada.

- Par F&R

A interação desenvolvida pelo par F&R ao longo do processo de reescrita do texto informativo, é conduzida por F que, como é possível observar no gráfico 14, detém superioridade de intervenções na maioria das categorias de análise da interação. Ainda assim, é possível constatar que R também participa ativamente na interação, apresentando uma ligeira predominância das intervenções relativas à leitura e à proposta de tarefas. Essas categorias de análise, tal como a detecção de falhas, apresentam níveis equilibrados de participação de ambos os elementos do par, remetendo-nos para um processo de escrita desenvolvido de forma colaborativa, embora sob a orientação de um dos elementos.

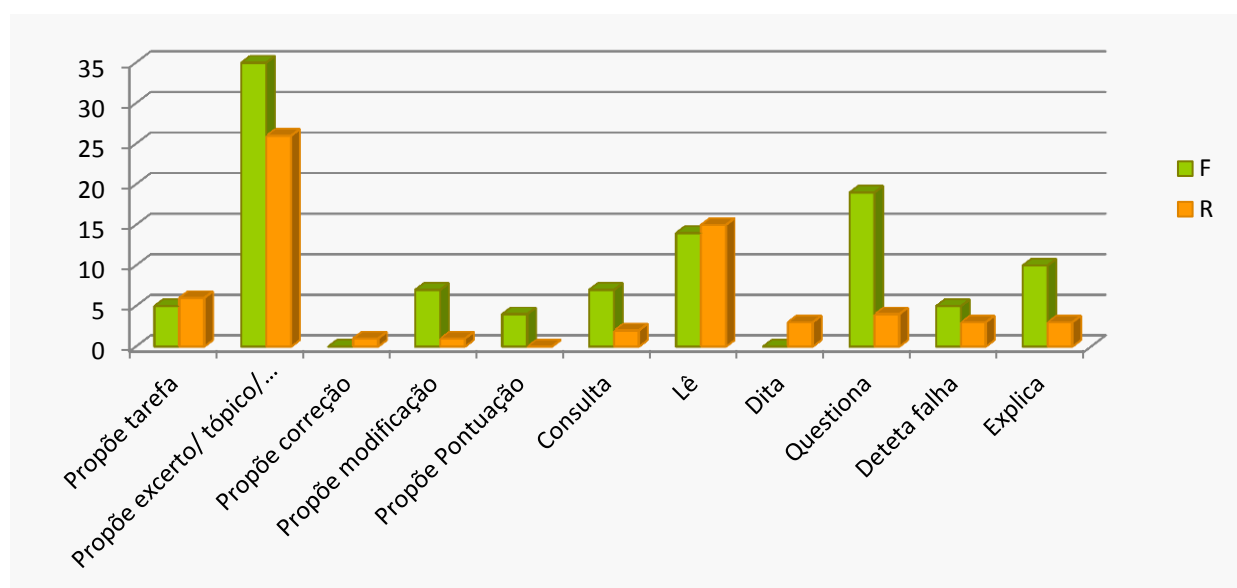


Gráfico 14: Distribuição das intervenções dos elementos do par F&R pelas várias categorias de análise da interação.

A proposta de excertos, tópicos ou informações - categoria dominante desta interação - é maioritariamente iniciada por F, com base nos textos individuais de ambos os elementos do par. Estas propostas são, muitas vezes, complementadas com outras de R, não só de excertos, mas também de informações, que depois de discutidas entre os elementos e após possíveis modificações - propostas essencialmente por F -, são incluídas na reescrita do texto.

Ao longo da interação, é possível observar que, embora seja F quem, tendencialmente, dirige o processo de escrita - tomando a iniciativa em várias categorias de análise e obtendo um número de intervenções consideravelmente superior em muitas delas -, este elemento do par nunca deixa de ter em atenção a opinião e as sugestões de R. De facto, como é passível de ser observando no gráfico 14 e também ao longo das 6 situações de interação selecionadas (presentes no anexo 9 e sintetizadas na tabela presente no anexo 10), F questiona muitas vezes o colega, não só em busca de respostas relativas a dúvidas respeitantes ao vocabulário, à ortografia ou à pontuação, mas, também, de forma a incluir R no processo de escrita.

Ao longo da interação, são observáveis várias ocasiões, onde aparentando R estar um pouco menos empenhado, mais distante da tarefa de escrita, delegando-a no colega mais capaz, F tenta, através do questionamento, envolvê-lo novamente no processo de escrita, evidenciando a importância da sua opinião.

«F – Ponto final, e agora vamos falar sobre as “pessoas importantes”. ××× Escrevemos: “D. José I quando veio a Aveiro” certo?

R – Certo.»

Para além do questionamento, F recorre também à explicação, justificando as suas propostas e contrapropostas, de modo que o colega as entenda, para assim poder aceitá-las ou recusá-las, justificadamente.

«F – Então pomos vírgula atividades.

R – De lazer.

F – Não porque as atividades de lazer... isto eram tipo trabalhos, que faziam.»

Outro aspeto relevante, e que mostra como F se interessa, realmente, em incluir o outro elemento do par no processo de reescrita, é a forma como coloca as suas propostas. Contrariamente ao observado noutros pares, F, que sabe ser o elemento mais capaz do par, não apresenta propostas ao colega de forma assertiva, ao invés, apresenta-as, maioritariamente, em tom de hesitação, de dúvida que necessita de ser atestada pelo par. Através desta postura, consegue incluir de forma mais efetiva R, que se sente requerido e necessário ao longo da tarefa, tendendo a esforçar-se por apoiar o colega na escolha das melhores opções para a reescrita do texto.

Para além da proposta de excertos, tópicos ou informações, é através da leitura que R, de forma mais efetiva e relevante, vai participando e auxiliando o par no processo de reescrita do texto. Através da leitura, R não só apresenta excertos oriundos do seu texto individual como justifica outras propostas e contra propostas. Para além disso, uma vez que é F quem

quase sempre tem a responsabilidade de concluir a escolha dos excertos ou informações a incluir no texto - e é também este elemento que assume a tarefa de redação do mesmo -, raras vezes surge a necessidade de recorrer ao ditado. Assim, de modo a acompanhar a escrita efetiva do texto, R lê-o em voz alta em simultâneo com a sua redação. É esta leitura que, ora permite a R detetar falhas no texto, ora desperta F para essa mesma deteção.

O aluno F, que, por vezes, ao longo da redação do texto, também lê em voz alta o que vai escrevendo, recorre à leitura, durante várias ocasiões ao longo do processo de escrita como que para fazer um ponto da situação do que já foi escrito, situando-se, a si e ao par, relativamente ao tópico a desenvolver em seguida:

«**F** – Então, nós, eu escrevi assim: “ *A Cidade de Aveiro. Aveiro está no litoral norte português junto à ria de Aveiro. D. José I, quando foi a Aveiro, gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade.*”

F – E depois

R - Agora é os “*meios de transporte*”.»

Quanto às propostas de tarefas, o par parece estar equilibrado, apresentado, ambos os elementos, um número de propostas muito similar. Contudo, decorrente de uma análise mais profunda da interação, é possível verificar que as propostas de R, na sua grande maioria partem de sugestões entretanto abandonadas por F. Assim, também nesta categoria, onde aparentemente as intervenções do par estavam equiparadas, F detém uma posição de predomínio.

Como já referido anteriormente, a categoria preponderante desta interação é a proposta de excertos, tópicos ou informações. Esta, embora dominada por F, regista uma participação elevada de R, uma vez que este tende a completar as proposta do colega.

Tabela 8: Origem dos excertos propostos do par F&R.

<div>Categoria</div> <div>Id Aluno</div>	Propõe excertos do próprio texto	Propõe excerto do texto do par	Propõe novos excertos
F	4	2	11
R	5		10
Par	9	2	21

A tabela 8 permite auferir que ambos os elementos propõem maioritariamente novos excertos, ainda que baseados nas informações contidas nos textos individuais. O aluno R, para além de novos excertos, propõe apenas excertos do seu próprio texto, apresentando alternativas às propostas do par ou informações complementares, sem nunca sobrepor as suas sugestões às do par. Duas dessas propostas - que numa primeira instância não foram aceites por F -, foram, posteriormente, reaproveitadas por este elemento e conjugadas com excertos do seu texto individual, dando origem a uma proposta com excertos originários dos dois textos individuais.

Este acontecimento denota, mais uma vez, o interesse que F mostrou nas propostas de R e o esforço em desenvolver a reescrita do texto de forma colaborativa. Através do gráfico 15 é possível observar outros indícios do interesse de F em envolver o par na produção textual e em manter um ambiente de colaboração ao longo da mesma, nomeadamente, o franco domínio de F em relação ao questionamento, proporcional ao domínio de R relativo à resposta e explicação.

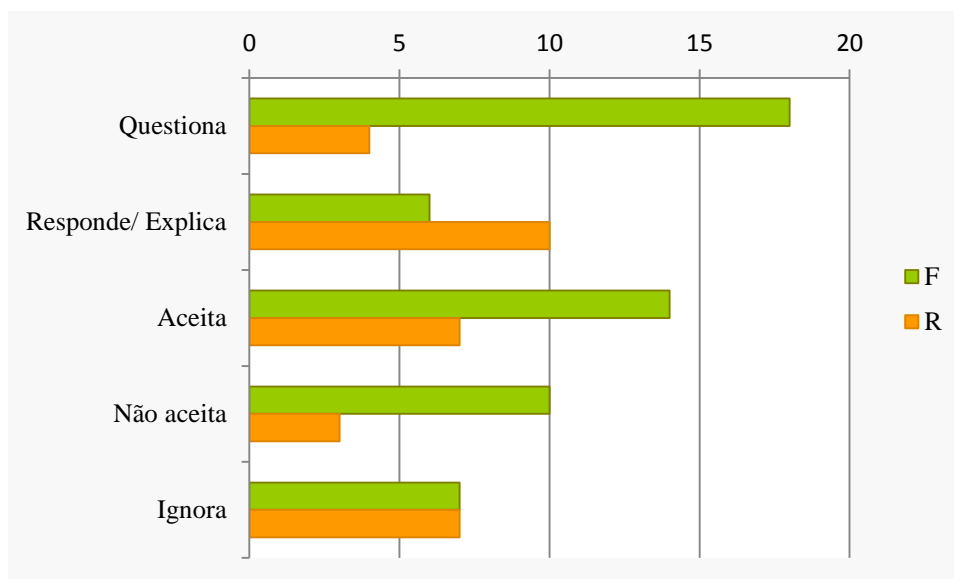


Gráfico 15: Índices de aceitação, recusa e ignoração presentes na interação do par F&R

Verifica-se que, maioritariamente, ambos os elementos do par tendem a aceitar as opiniões e propostas, existindo ainda assim uma margem observável de opiniões e propostas ignoradas, muitas vezes por serem colocadas de forma pouco enfática ou enquanto o outro desenvolve um raciocínio para resolver um problema (encontrar uma solução) ou mesmo por não ser pertinente no momento. Relativamente a propostas não aceites, é F quem domina a este nível, sendo muitas destas recusas acompanhadas de explicação ou de substituição por propostas mais adequadas e aceites pelo par.

Tendo em conta o acima explanado, podemos deduzir que esta interação é do tipo *assimétrico*, onde o aluno mais competente ajuda o outro através de uma relação de *tutoria*. Contudo, devido ao facto de o elemento F ter sempre em atenção as opiniões e propostas de R e ter sempre o cuidado de lhe explicar as suas opiniões e os motivos de recusa das propostas, podemos afirmar existirem também características de uma *colaboração concordante*, onde um aluno propõe uma resolução e o outro, se a compreende e concorda com ela, a aceita. No caso, é F quem maioritariamente propõe e explica soluções com as quais R quase sempre concorda, contudo também se registam algumas propostas de R aceites por F.

De novo, neste ponto de análise se observam diferenças significativas entre os vários pares que vale a pena sistematizar e evidenciar.

No par *S&B*, o trabalho de colaboração é dominado pelo aluno *S* que detém um número superior em grande parte das categorias de análise, sendo mesmo o único elemento do par que apresenta intervenções relativas à categoria de explicação e do ditado. As suas intervenções com carácter explicativo tendem a emergir das dúvidas e questões do aluno *B*, que mostrando-se mais reservado e menos ativo na interação, não deixa de participar, colaborando na seleção de tópicos e detetando falhas no texto reescrito, durante a sua redação. Assim, a interação do par, ainda que tendencialmente equilibrada, pertence à categoria de interações do tipo assimétrico e a subcategoria de interações do tipo tutorial, apresentando, no entanto, alguns indícios de coelaboração concordante.

A interação do par *L&P*, embora equilibrada, tende a ser conduzida por *P*, uma vez que tendencialmente é este elemento quem inicia a proposta de tópicos e excertos dos textos individuais. Contudo, *L* mostra-se sempre muito participativo, aceitando as propostas do colega ou apresentando propostas alternativas acompanhadas, de forma geral, por explicações e justificações, de forma a conciliar as opiniões de ambos os elementos do par. Outro aspeto a destacar na interação deste par é a possível insegurança de *P*, que apesar de encetar as propostas, tem sempre em consideração a opinião de *L*, chegando a questionar de forma muito insistente o colega, em busca de resposta para as suas dúvidas e questões. Assim, existem momentos da interação, em que perante a hesitação em tomar decisões, *L* toma o seu lugar de orientador do processo de escrita, tomando decisões promotoras do avanço da tarefa de produção escrita. Tendo em consideração o exposto, é possível afirmar que a interação deste par é do tipo simétrico, pertencendo à subcategoria da coconstrução textual.

Também a interação do par *M&AS* demonstra ser equilibrada; contudo, ao longo de diversos momentos do trabalho de colaboração, parece existir uma disputa pela orientação da tarefa, que, devido ao facto de *M* desempenhar o cargo de redigir texto, acaba por ser concedida a *AS*. Ainda assim, mesmo desempenhando a tarefa de redação do texto, *M* não deixa de propor excertos dos textos individuais para integrarem o texto reescrito, mostrando-se sempre ativo e empenhado na interação, ao longo de todo o processo de escrita. É também de salientar que, debatendo a seleção de excertos a integrar o texto de forma colaborativa, estes são depois ditados por *AS*, que aproveita para efetuar algumas modificações nos excertos, em prol da sua adequação ao texto já produzido. Estas, tendem a ser acompanhadas de justificações, com o intuito de esclarecer o colega e promover a aceitação de tais

modificações. Assim, e considerando os dados apresentados, entende-se que esta é uma interação simétrica de argumentação, onde prevalece o debate de ideias.

Por fim, a interação do par *F&R* é inteiramente conduzida por F, cujas intervenções predominam ao longo de todo o processo de escrita, tendo, ainda assim, o aluno R uma intervenção consideravelmente ativa ao longo de todo o processo de reescrita do texto. De facto, apesar de dominar toda a interação F nunca deixa de prestar atenção às dúvidas e opiniões do colega e acompanha sempre as suas propostas de explicações, de modo a incluir R no trabalho de colaboração. Para além disso, F tem tendência a apresentar as suas propostas em tom de hesitação e dúvida, como que requerendo a opinião do colega, contribuindo que se sinta requerido e importante ao longo da interação. Atendendo ao explanado, é possível afirmar tratar-se de uma interação do tipo assimétrico, pertencente à subcategoria das intervenções do tipo tutorial, embora existam alguns indícios de colaboração concordante.

3. Reflexão durante o processo de escrita

Após a análise das dinâmicas de interação dos vários pares afetos à presente investigação e do estudo dos processos envolvidos na reescrita dos textos, este último ponto do capítulo de análise de dados debruça-se sobre as reflexões emergentes durante os diálogos desenvolvidos pelos alunos.

Em primeiro lugar distinguem-se dois tipos de reflexão presentes nas interações analisadas – reflexão relativa ao conteúdo e reflexão relativa à formatação textual – e observa-se qual dos dois mais se evidencia e em que fases ou momentos da produção escrita.

Depois, centra-se a análise na reflexão relativa à formatação textual, verificando-se as áreas linguísticas em que recai a reflexão dos alunos, bem como o seu nível de profundidade, tentando, estabelecer relações entre a profundidade das interações e a colaboração e diálogo existente no par.

Por fim, é, também, analisada a reflexão relativa ao conteúdo, observando-se a origem dos tópicos contemplados no plano de texto e a forma como estes são desenvolvidos e integrados no texto, ou seja, é analisada a forma como as frases são construídas e incorporadas no texto reescrito.

Como é possível observar no gráfico 16, na generalidade dos pares, existe um predomínio da reflexão relativa ao conteúdo, com exceção do par *S&B*, em que, por uma curta margem, a reflexão relativa à formatação textual apresenta valores mais elevados,

evidenciando-se durante a interação do par. Por outro lado, é este par que apresenta também o menor índice de reflexão durante a interação, ou seja, na totalidade da sua interação a reflexão não esteve tão presente como noutros pares pertencentes a este estudo. Contrariamente, o par F&R apresenta valores um pouco mais elevados do que os restantes grupos, ainda que seja o grupo que ostenta a duração da interação mais curta. Posto isto, é possível concluir que a duração das interações não é diretamente proporcional à qualidade e quantidade das reflexões, uma vez que interações mais curtas podem ostentar níveis de reflexão mais elevados.

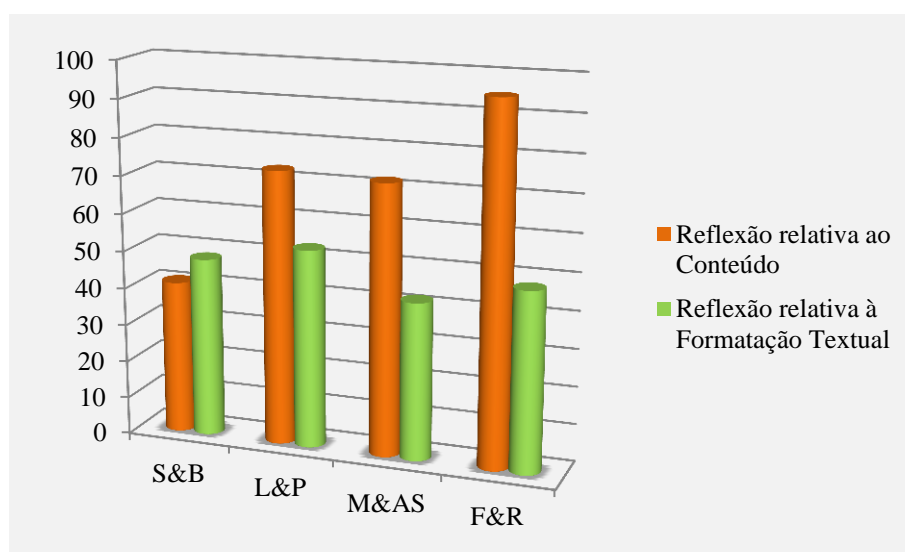


Gráfico 16 Níveis de reflexão dos vários grupos em análise.

Os vários pares pertencentes a este estudo apresentam elevados níveis de reflexão superficial relativa à formatação textual, superiores aos de reflexão profunda. Na tabela de registo da reflexão relativa à formatação textual (presente no anexo 13), verifica-se, também, que existe um evidente predomínio das áreas da ortografia e pontuação na reflexão superficial, comum a todos os pares. Para além disso, alguns pares apresentam, também, elevados valores de reflexão superficial correspondente à configuração gráfica.

A reflexão de nível mais profundo apresenta uma maior diversidade, existindo grupos que se detêm mais em questões ortográficas, como é o caso do par S&B e do par F&R, enquanto outros focam a sua reflexão noutras áreas linguísticas. O par L&P apresenta um nível muito elevado - superior ao registado em qualquer outra área linguística – de reflexões relativas à morfossintaxe, enquanto o par M&AS se concentra em questões ligadas à dimensão textual.

A mesma tabela permite, ainda, verificar que, apenas o grupo S&B desenvolveu reflexões de nível profundo relativas à coerência, o que tendencialmente deixa antever que os alunos ainda não terão desenvolvido a consciência de que um texto deve ter uma mensagem clara e adequada às expectativas do destinatário.

Na reflexão sobre o conteúdo, verifica-se a existência de uma reflexão pouco explícita e algo superficial, enquadrada em diálogos em que são escolhidos os tópicos que constituirão o plano de texto, e em que, de forma, maioritariamente, mediada são construídas as frases que expandem os tópicos selecionados.

Assim, em termos gerais, em todos os grupos, verifica-se que a escolha de tópicos é efetuada através de propostas destituídas de justificações ou explicações (salvo o par F&R, que tende a acompanhar as suas propostas e contrapropostas por esclarecimentos), que são aceites ou não, sendo, nesse caso, apresentada uma proposta alternativa (contraproposta). Também a construção das frases se desenvolve no mesmo ambiente de diálogo, embora em alguns grupos se observe o domínio de um dos elementos do par relativamente às escolhas efetuadas. Ainda assim, em todas as interações tendem a existir situações em que através do diálogo e da colaboração o par constrói as frases que integram os textos reescritos.

Através da observação e análise das interações dos vários grupos verifica-se que as frases construídas são, maioritariamente, baseadas nos textos individuais, apresentando estruturas muito semelhantes e informações comuns, existindo até, em vários textos reescritos, frases que são integralmente copiadas dos textos individuais. No entanto, existem, também, frases completamente novas construídas no decorrer da interação do par, com base nas propostas, opiniões e conhecimentos dos alunos, alguns deles adquiridos durante a sequência de ensino.

- Par S&B

O par em análise apresenta várias situações de reflexão ao longo de toda a intervenção, destacando-se a reflexão relativa ao conteúdo ocorrida durante a planificação inicial e a reflexão relativa à formatação textual surgida durante os momentos de revisão intermédia, presentes, preponderantemente, durante a fase de textualização.

Através da análise do gráfico 17, é possível observar que a reflexão relativa ao conteúdo, surge ao longo de quase todo o processo de produção escrita, apresentando valores quase sempre superiores aos referentes à reflexão relativa à formatação textual, que apenas se evidencia nos momentos de revisão intermédia. Contudo o somatório das intervenções respeitantes a cada uma das reflexões revela que, ainda que concentradas principalmente num

momento da produção escrita (a revisão intermédia), a reflexão relativa à formatação textual concentra a maioria das intervenções reflexivas dos alunos do par. Esta superioridade é, no entanto, pouco expressiva, uma vez que ambas as reflexões apresentam valores muito próximos, como é possível observar na tabela presente no anexo 11.

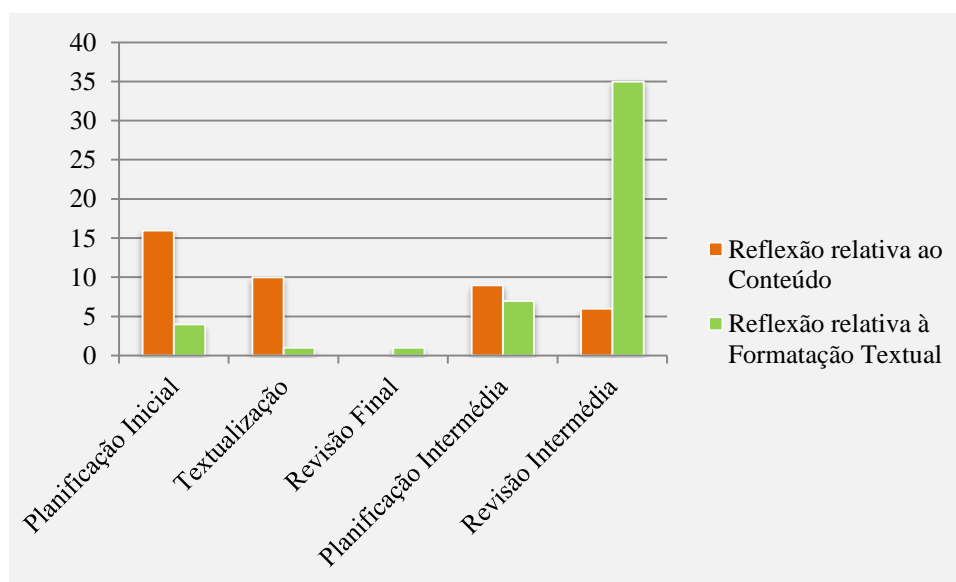


Gráfico 17 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par S&B.

Também a partir da mesma tabela é possível observar a variação da participação dos alunos, não só durante as várias fases e momentos do processo de escrita, mas também relativamente aos dois tipos de reflexão presentes na interação do par. Assim, é possível constatar que, no que diz respeito à reflexão relativa à formatação textual, ambos os elementos do par apresentam um nível de intervenções muito semelhante, embora B detenha valores um pouco inferiores ao outro elemento do par. Esta tendência de inferior participação do elemento B mantém-se na reflexão relativa ao conteúdo, apesar de, neste caso, existir uma maior desigualdade dos níveis de intervenção dos alunos, apresentando S valores de intervenção significativamente superiores ao par.

Atentando agora na reflexão relativa à formatação textual, é possível observar que os alunos tendem a consumir uma grande parte dos seus comentários e debates com questões ligadas à ortografia. Conjuntamente, a pontuação - como observável no gráfico 17 - tem também um grande relevo nas reflexões deste par, reunindo ambas as áreas linguísticas a grande maioria dos comentários e debates emergentes durante a interação.

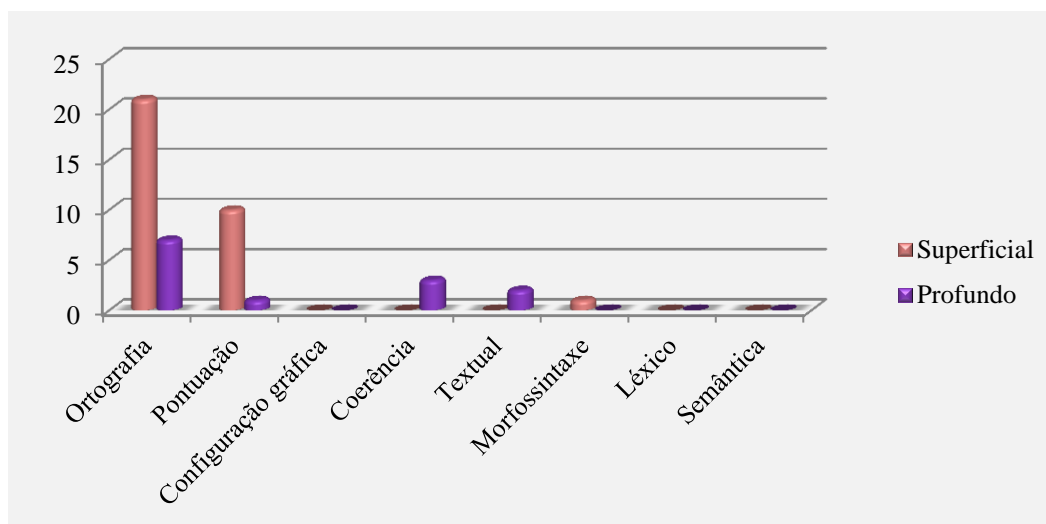


Gráfico 18 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par S&B.

Através do gráfico 18 é, também, possível constatar que as reflexões efetuadas pelo par S&B pertencem, fundamentalmente, ao nível superficial, especialmente nas áreas linguísticas expostas anteriormente (ortografia e pontuação), embora não seja de menosprezar a presença de reflexões mais profundas, ainda que com uma menor expressão na globalidade da interação.

Assim, é de notar a inter-relação existente entre o nível de reflexão predominante durante a interação e as áreas linguísticas em que tal reflexão mais se evidencia.

Uma vez que as intervenções reflexivas de ambos os elementos do par tendem a ser singulares, ou seja, a ocorrer sob a forma de comentários ou questões que, muitas vezes, não obtêm resposta, ou cuja resposta é simples e direta, não surgem muitas oportunidades de diálogo e debate acerca das mesmas. Este facto, aliado ao tipo de questões ou dúvidas levantadas, referentes, essencialmente, a aspetos muito concretos da formatação do texto, como o uso incorreto de maiúsculas ou dúvidas relativas à acentuação, contribuem para um nível de reflexão, maioritariamente, superficial e tendencialmente sem grande durabilidade, sendo constituído por várias frações de reflexão - como observável na tabela de análise da reflexão relativa à formatação textual, presente no anexo 12.

Ainda que pouco evidentes na interação do par, estão, também, presentes algumas reflexões de nível profundo encetadas, essencialmente, por S. Este tipo de reflexão possui pouco destaque pois ocorre maioritariamente de forma implícita, sem que os alunos explicitem verbalmente as suas opiniões ou opções. Ainda assim, ao longo de todo o processo de escrita parece haver um entendimento entre os elementos do par.

Tal entendimento é perceptível também durante a reflexão relativa ao conteúdo que, como toda a interação, é orientada por S. Inicialmente, através da consulta dos textos individuais este aluno vai tecendo alguns comentários a que B corresponde questionando, dando sugestões ou, simplesmente, manifestando a sua concordância. É através deste diálogo, que o par vai selecionado os tópicos a integrar o texto e gradualmente construindo o plano do texto redigido por B. O seguinte excerto da interação retrata este diálogo e consequente reflexão em torno da escolha e seleção de tópicos:

«**B** - É este. Oh olha, “património natura”. Oh natural.

S – Cultural, “património cultural”. Já está. Espera, deixa-me ver. Tem painéis de azulejos típicos. Ah já sei porque é que típicos está mal, faltava-lhe o acento em “ti”. ... Então, já está. Queres só estas?

B – Não, pomos mais.»

A construção das frases que constituem o texto reescrito pelo par ocorre segundo a mesma dinâmica utilizada para a construção do plano do texto. De novo, é S quem propõe os excertos a integrar o texto, sendo que, neste caso, parece existir menos participação da parte de B que, raramente contesta as decisões de S, ou interfere nos processos de seleção, abandono e nova escolha de excertos, inerente ao processo de produção do texto.

Sem a interferência de B, que aceita as propostas sem questionar, o par aparenta não sentir grande necessidade de exteriorizar e partilhar os seus raciocínios e justificações para a seleção de excertos que vai efetuando, pelo que a reflexão inerente a tais escolhas é tendencialmente implícita. Deste modo, é S quem tende a controlar totalmente a origem dos excertos que constituem o texto reescrito, bem como a forma como são integrados e conciliados com novas frases e informações que o par entende deverem constar no texto, assumindo B o papel de mero redator das propostas do colega.

O texto do par, embora não sendo constituído apenas por frases copiadas dos textos individuais - especialmente do texto de B – integra frases que, reconhecidas como novas, ou seja, que não sendo integralmente cópias dos textos individuais ou de outros recursos disponíveis para consulta, são muito próximas de frases existentes. Por outras palavras, embora o par não copie exatamente frases presentes nos textos individuais, as frases que constam no texto reescrito apresentam características muito semelhantes, tanto a nível de estrutura como de informações que as compõem.

Além destas duas formas de construção das frases constituintes do texto reescrito, ainda, uma terceira que engloba as duas já expostas. Ou seja, por vezes os alunos conjugam

a cópia de frases com a produção de novos excertos, com o objetivo de complementarem as frases copiadas.

- Par L&P

O par S&B apresenta níveis de reflexão elevados e constantes ao longo das várias fases e momentos que compõem o processo de escrita. Em situações relacionadas com a revisão intermédia e final, observa-se um predomínio da reflexão relativa à formatação textual, prevalecendo a reflexão sobre o conteúdo nas restantes fases e momentos, nomeadamente, na planificação inicial e intermédia que apresentam níveis de reflexão muito semelhantes.

Através da análise do gráfico 19 é, também, possível constatar que a reflexão relativa ao conteúdo é a que mais se destaca na globalidade da interação, apresentando níveis significativamente mais elevados que a reflexão relativa à formatação textual e tendo presença em quase todas as fases e momentos do processo de escrita, com exceção da revisão final.

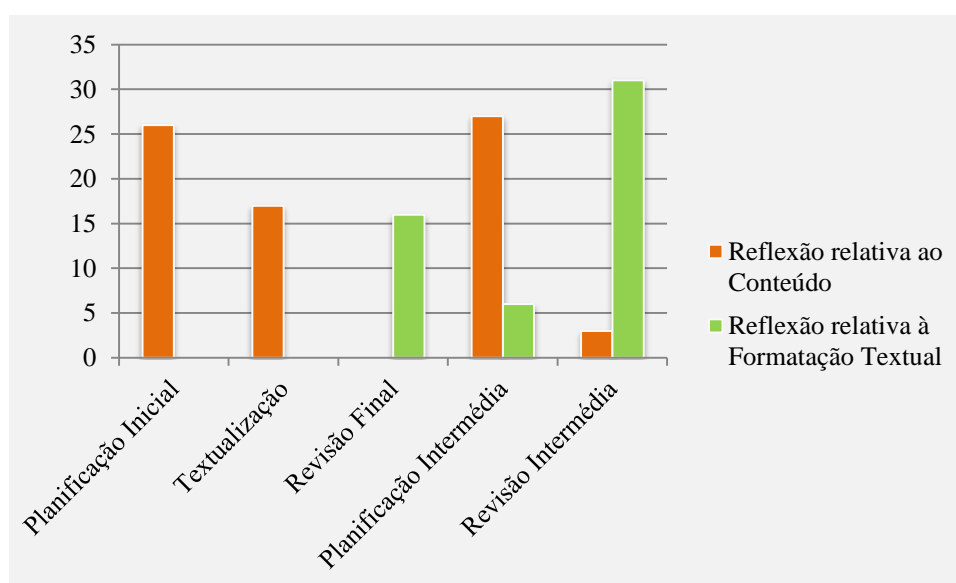


Gráfico 19 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par L&P.

Complementarmente ao gráfico 19, a tabela de registo da reflexão durante o processo de escrita (presente no anexo 11), permite compreender qual dos elementos do par tem mais intervenções reflexivas ao longo da interação e do processo de escrita. Neste caso, tal como noutros temas já analisados, é P quem mais se destaca em ambos os tipos de reflexão, embora

L apresenta, também, valores muito próximos e elevados, especialmente na reflexão relativa à formatação textual.

Ainda que apresentando valores muito elevados de reflexão profunda, essencialmente, ligada a questões relacionadas com a morfossintaxe e a semântica, na reflexão relativa à formatação textual sobressaem as de nível superficial que, presentes em quase todas as categorias, ocupam uma parte substancialmente superior das intervenções de carácter reflexivo do grupo.

Analisando o gráfico 20, é ainda possível auferir que, áreas linguísticas como a coerência e a dimensão textual, não foram objeto de quaisquer reflexões. Ao invés, a morfossintaxe é a detentora da maioria das intervenções dos alunos, seguindo-se a ortografia e a semântica.

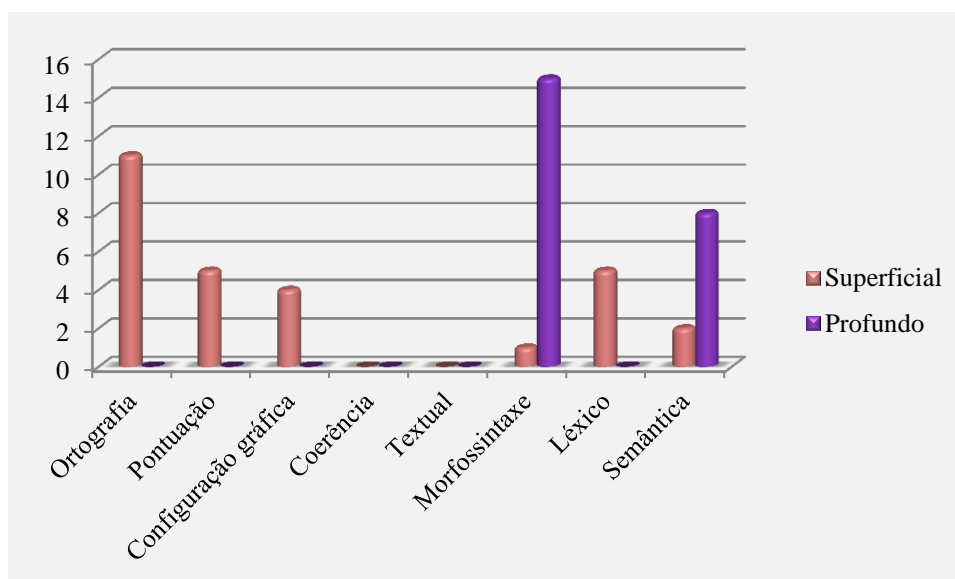


Gráfico 20 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par L&P.

Ao longo da interação do par é possível observar que, para além de se dirigirem, geralmente, a diferentes áreas linguísticas, os dois tipos de reflexão também se distinguem pelo tipo de discussão e debate que despoletam. Como é visível na tabela de análise da reflexão relativa à formatação textual (presente no anexo 12), a reflexão superficial, maioritariamente iniciada por P, é constituída, geralmente, por curtos diálogos configurados em perguntas e respostas ou em reflexões singulares. Já a reflexão de nível profundo, sendo desencadeada pelos dois elementos, ocorre em situações de diálogo e debate mais longas,

constituídas por várias perguntas e respostas, por vezes justificadas, com o objetivo de expor e defender pontos de vista e chegar a uma resolução consensual.

O seguinte excerto ilustra uma discussão de nível profundo, em que apesar de não existir uma justificação precisa para a alteração proposta, é perceptível uma reflexão implícita que dá origem à proposta e ao consentimento desta por parte de L.

«P – O que faz parte do património arquitetónico é, o campus da universidade

L – Os campus da universidade

P – O campus

L – O campus .

P – Da universidade de Aveiro. O campus, não é os. “o campus da universidade de Aveiro”.»

Ao longo da interação vão ocorrendo algumas situações semelhantes à ilustrada nas quais, não havendo uma explícita reflexão em grupo, composta por explicações ou justificações, parece existir uma reflexão subentendida mas comum a ambos os alunos, já que, por norma, chegam a consenso nas decisões tomadas.

A reflexão relativa ao conteúdo desenvolvida pelo par ao longo da sua interação também prima pelo debate entre os alunos em busca de consenso nas decisões tomadas. De novo, as reflexões inerentes à escolha de tópicos a incluir no plano de texto e, consequentemente, no texto, assim como à construção das frases que o constituem, possui tendencialmente um carácter implícito, ainda que por vezes surjam algumas explicações ou justificações.

A construção do plano de texto ocorre de forma mediada pelos dois elementos do grupo, embora seja quase sempre P quem inicia a proposta e o debate relativo à escolha de tópicos. Contudo, L raras vezes deixa de manifestar a sua opinião, embora sem apresentar motivos ou justificações para a aceitação de proposta ou a recusa e consequente apresentação de contrapropostas.

O seguinte excerto retrata a mediação ocorrida ao longo da escolha dos tópicos:

«P – Mas queres “subida a cidade”?

L – Não sei.

P – Não é. Património “gastronomónico”?

L – Olha natural, pode ser?

P – Natural, ok.»

As categorias presentes no plano de texto, que posteriormente orientou a construção do próprio texto reescrito, têm origem nos textos individuais de ambos os alunos, com exceção

de duas que apenas estão representadas, cada uma, num dos textos individuais. A ordem pela qual vão surgindo no texto parece não ser alvo de reflexão para este grupo; a escolha foi ocorrendo de forma natural e intuitiva, sem a existência de explicações ou outros sinais que permitam compreender, de forma clara, o raciocínio desenvolvido pelos alunos.

Quanto às frases, mais uma vez, P ocupou o lugar de líder, orientando todo o processo, sem, contudo, tomar qualquer decisão antes de considerar a opinião de L. Também L nunca se omitiu no processo de produção escrita, dando sempre a sua opinião e questionando, por diversas vezes, as propostas e decisões do par.

Deste modo, as frases que compõe o texto, ainda que sempre inspiradas nos textos individuais, nas suas estruturas e nas informações neles contidas, devido à mediação ocorrida ao longo do processo de escrita, apresentam diversas configurações.

Tendo, ainda, o par L&P acesso a outros recursos utilizados durante a sequência de ensino, constam no seu texto reescrito frases novas, ou seja, que não estão presentes nos textos individuais dos alunos. Apesar de tais frases conterem informações incluídas nos textos individuais, apresentam uma nova organização dessas mesmas informações e uma estrutura diferente influenciada pelos diálogos e debates do grupo, assim como, pelos recursos consultados durante a produção escrita. Para além destas, existem também frases que não sendo copiadas dos textos individuais, apresentam estruturas muito semelhantes, informações e vocabulário muito semelhante às frases originais.

- Par M&AS

Na produção do par M&AS as situações de reflexão ocorrem principalmente nos momentos intermédios da produção escrita, ou seja, durante a planificação intermédia e a revisão intermédia, embora também ocorram reflexões nas restantes fases do processo de escrita, especialmente, durante a textualização. Através do gráfico 21 é, também, possível constatar que a reflexão relativa ao conteúdo ocupa um lugar de destaque, estando presente em quase todas as fases e momentos da reescrita do texto informativo, e apresentando valores elevados, o que, na globalidade, perfaz um predomínio por larga margem deste tipo de reflexão em detrimento da reflexão relativa à formatação textual.

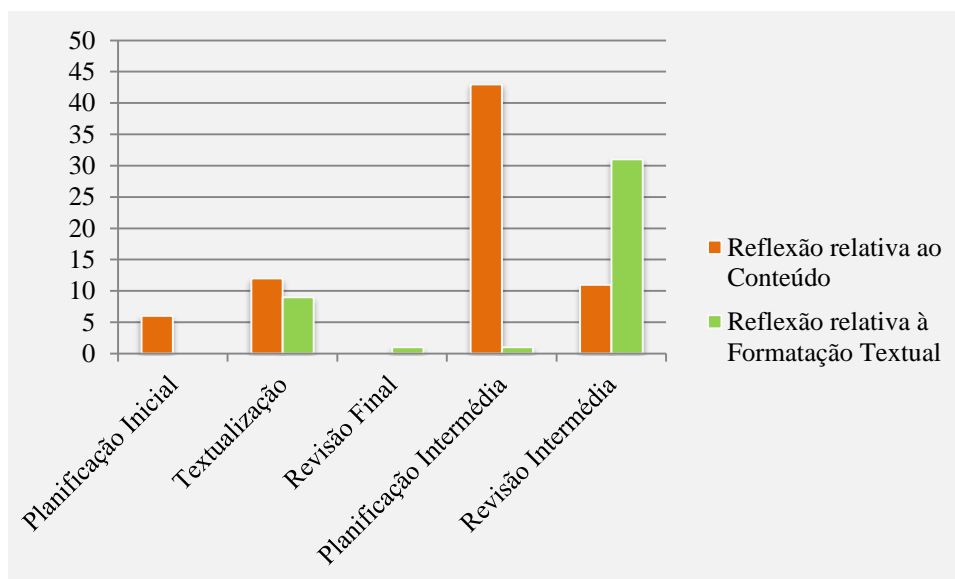


Gráfico 21 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par M&AS.

Ainda através do gráfico 21 é possível verificar que a reflexão relativa ao conteúdo, ainda que dominando várias fases e momentos do processo de escrita, apresenta os valores mais elevados durante a planificação intermédia. Por sua vez, a reflexão referente à formatação textual aparenta pouco relevo. Já durante a revisão intermédia é observável uma situação inversa, pois que é a reflexão relativa à formatação textual que se destaca e obtém níveis mais elevados de reflexão dos alunos. A reflexão relativa ao conteúdo apresenta, contudo, neste momento intermédio da produção escrita, valores significativos semelhantes aos expostos durante a textualização.

Da mesma forma que a reflexão relativa ao conteúdo e a reflexão relativa à formatação textual se revelam em diferentes fases do processo de produção escrita, também a forma como os alunos procedem e interagem durante estas reflexões é significativamente diferente. Como é possível observar na tabela de registo da reflexão durante o processo de escrita (presente no anexo 11), o aluno M tem uma participação mais elevada na reflexão relativa ao conteúdo, embora nem sempre seja o elemento que mais se destaca durante a reescrita do texto. Já na reflexão relativa à formatação textual é, claramente, AS quem expõe mais opiniões e mais raciocínios reflexivos, sobressaindo, especialmente, durante as situações referentes à revisão intermédia.

Atentando nos tipos de reflexão, no que respeita à reflexão relativa à formatação textual, através do gráfico 22 é possível verificar que esta se centra, essencialmente, em três áreas linguísticas: ortografia, dimensão textual e morfossintaxe. A ortografia, área linguística

que predomina na interação reflexiva do grupo, apresenta apenas reflexões de nível superficial, já as outras duas áreas – dimensão textual e morfossintaxe – apresentam reflexões profundas. Posto isto, uma vez que a maioria das reflexões se prendem com aspetos relacionados com a ortografia, é possível afirmar que as reflexões desenvolvidas por este grupo durante a sua interação tendem a situar-se, principalmente, no nível superficial.

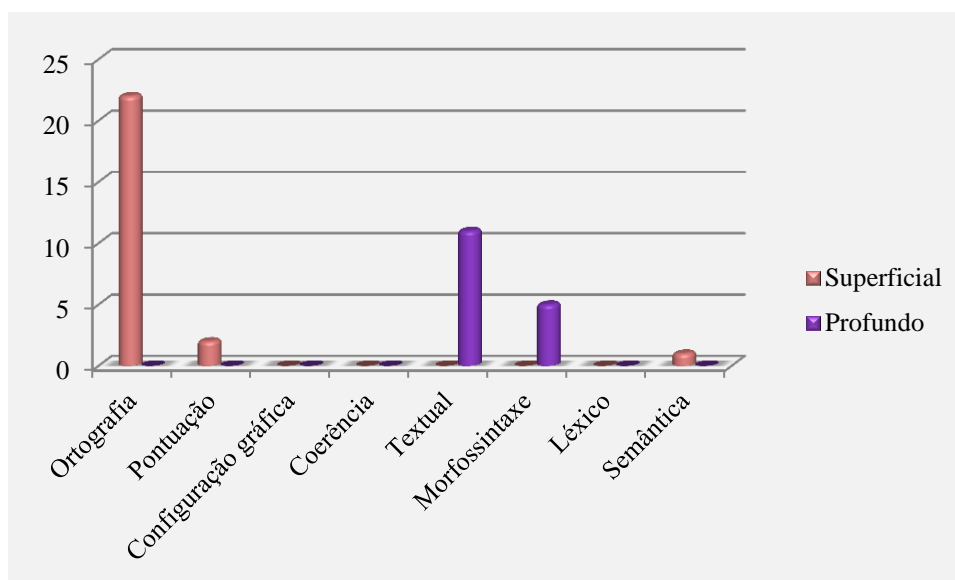


Gráfico 22 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par M&AS.

Uma vez, que como já referido no ponto 1 desta análise, na fase da textualização o par redigiu duas vezes o texto, primeiramente na folha destinada ao registo do texto, transcrevendo-o, depois, para a folha de registo do texto reescrito, é, em parte, justificável o grande nível de intervenções reflexivas ligadas à ortografia. Se a este facto se acrescentarem as dificuldades ortográficas manifestadas pelo aluno M, que desenvolveu inteiramente a tarefa de redação do texto, torna-se natural uma presença tão acentuada de reflexões relativas à ortografia, configurando-se muitas delas em correções efetuadas por AS a falhas cometidas por M durante a redação e transcrição do texto.

As reflexões ocorridas aparentam ser, no entanto, muito superficiais, ocorrendo em curtos diálogos, nos quais AS tendencialmente, chama a atenção para uma falha detetada, propondo a sua correção e M, depois de localizar essa mesma falha, aceita a proposta de correção, raras vezes a contestando ou apresentando uma contraproposta. É, portanto, uma

reflexão muito superficial, onde a dinâmica do par não propõe o despoletar da reflexividade conjunta dos alunos relativamente às questões abordadas.

No entanto, como é observável na tabela de análise da reflexão relativa à formatação textual (presente no anexo 12), existem também, ao longo da interação e do processo de escrita, situações de reflexão que, não sendo muito longas, como é observável noutros pares pertencentes ao estudo, são mais extensas que as referentes à reflexão superficial, já referida. Estas reflexões de nível profundo, ainda que com menor expressão na globalidade da interação, implicam ambos os alunos e, devido ao seu caráter menos direto de resolução das dúvidas, desencadeiam diálogos e debates que aparentam favorecer um ambiente mais estimulador e propenso a reflexões mais profundas, como pode ser observado no seguinte excerto da interação:

«*M* – Ou?

AS – Sim, ou santa.

AS – Podemos escrever assim ou assim.

M – Joana?

AS – Sim.

M – “Santa...”

AS – Ponto...

M – Tu escreveste ao contrário, × Santo

AS – Pus.

M – Ou...

AS – Ponto Joana.

M – Ou, espera.

AS – Não... Não, não é preciso escrever isso

M – Ou Santa Joana.

AS – Porque isto é para escrever

AS – Também escreveste “ou Santa Joana”?

M – Sim, disseste para copiar.»

Todas as reflexões relativas à formatação textual têm em comum o carácter implícito com que se desenvolvem. Ao longo das interações do par, apesar de muitas das decisões serem tomadas em conjunto não é observável a presença de explicações claras que justifiquem as decisões tomadas ou as propostas aceites. O exemplo acima apresentado demonstra, exatamente, esta reflexão implícita.

Ao longo da produção escrita, os momentos de reflexão relativa à formatação textual vão sendo intercalados com momentos de reflexão relativa ao conteúdo, pelo que algumas das características são transversais a ambas. Uma delas é a mediação das propostas apresentadas, em grande parte por M.

Tal como já havia sido referido no ponto 1 deste capítulo de análise de dados, o par M&AS não desenvolveu uma consistente planificação inicial, tendo optado por seleccionar os tópicos a integrar o texto ao longo da fase de textualização. Assim, ao longo da fase de textualização é observável uma alternância entre a redação do texto e a selecção e escolha de tópicos a integrar o mesmo. Todo este processo, dirigido por AS conta sempre com a participação e empenho de M que, por norma inicia a proposta de excertos (raras vezes são enunciados tópicos ou informações gerais, preferindo o grupo seleccionar excertos dos textos individuais) que o colega tende a questionar, aceitando-as ou sugerindo contrapropostas, a seu ver mais adequadas.

Assim, o avanço da produção textual faz-se sempre no seio de um ambiente participativo e colaborativo, em que ambos os alunos partilham opiniões e dão sugestões de modificação, em torno de propostas oriundas, essencialmente, dos seus textos individuais.

Apesar de todo o ambiente colaborativo existente, as frases que compõem o texto são, contudo, maioritariamente, cópias dos textos individuais, integradas na sua totalidade ou resultam da conjugação de dois excertos copiados de ambos os textos individuais. No texto constam ainda frases que, embora diferentes das presentes nos textos individuais têm uma estrutura muito semelhante, alterando-se apenas o vocabulário ou a ordem das informações. Nestas últimas é possível observar a integração de novos dados ausentes das produções individuais, sobre os tópicos, contudo, já presentes nas mesmas.

- Par F&R

Ao longo do processo de escrita, o par F&R centra-se principalmente em questões relacionadas com os tópicos e informações a integrar no texto; predomina, assim a reflexão relativa ao conteúdo durante todas as fases do processo de escrita, exceto durante a revisão final.

Na interação do par, a reflexão relativa ao conteúdo assume, de facto, um papel muito importante, comportando elevados valores de intervenção, relacionados com a selecção de informação, pertencentes a ambos os alunos. Ainda assim, é possível observar no gráfico 23 uma presença assinalável de reflexões relativas à formatação textual, especialmente em situações correspondentes a momentos de revisão intermédia.

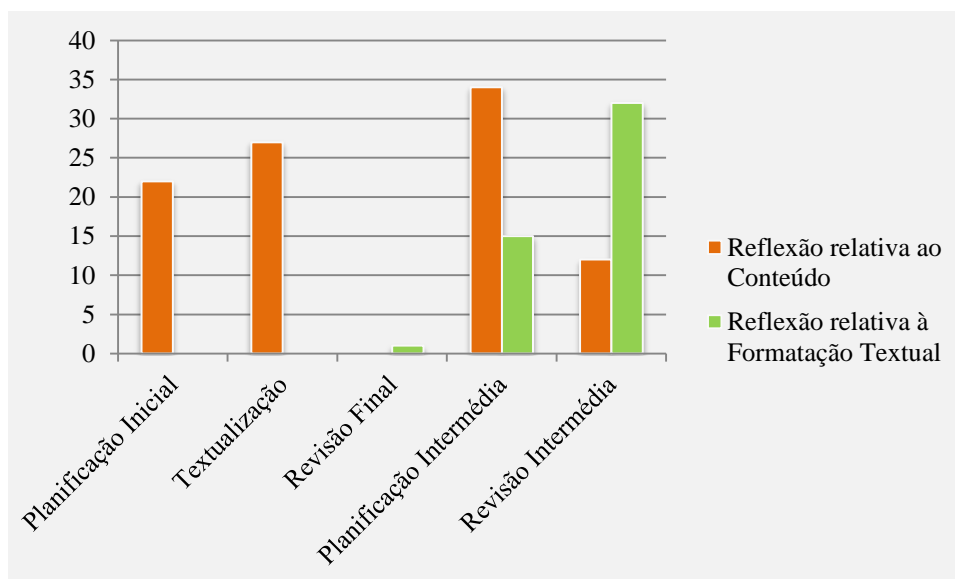


Gráfico 23 Níveis de reflexão ao longo das várias fases e momentos de produção escrita do par F&R.

O mesmo gráfico permite, também, ver que grande parte da reflexão, não só relativa ao conteúdo mas também à formatação textual, ocorre durante a textualização uma vez que os momentos intermédios de planificação e revisão, ocorridos especialmente durante a textualização, são os que registam a grande maioria das intervenções de carácter reflexivo do par.

Relativamente à participação reflexiva de ambos os elementos do par, através da tabela de registo da reflexão durante o processo de escrita (presente no anexo 11), é possível verificar que é o elemento F que se destaca em ambos os tipos de reflexão. Contudo, no que respeita à reflexão relativa à formatação textual, o aluno R apresenta um nível muito próximo dos valores apresentados pelo par.

Assim, quanto à reflexão relativa à formatação textual, é perceptível que existe um equilíbrio entre os níveis de reflexão, ainda que a reflexão superficial se sobreponha à profunda por uma curta margem. Também os alunos registam uma participação equilibrada em ambos os níveis de reflexão, embora, como é possível auferir na tabela de registo da reflexão relativa à formatação textual (presente no anexo 13), F apresente níveis mais elevados de intervenções reflexivas em ambos os níveis.

Com base na análise do gráfico 24 é possível constatar que a área linguística em que a reflexão do grupo mais incidiu foi a ortografia. Esta área, tal como o léxico, são alvo de reflexões dos dois níveis, predominado em ambas as áreas a reflexão profunda.

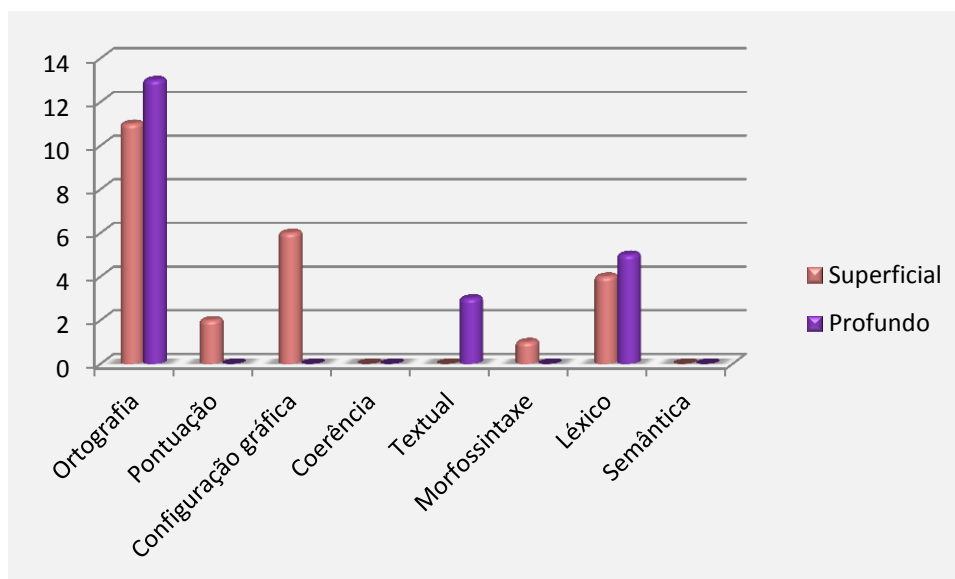


Gráfico 24 Áreas linguísticas e níveis de reflexão presentes nas reflexões relativas à formatação textual do par F&R.

As reflexões relativas à ortografia desenvolvem-se tanto em diálogos curtos, sob a forma de simples perguntas e respostas, como em diálogos e debates mais longos em que são expostas e discutidas propostas e sugestões; a extensão dos diálogos parece ter uma correspondência direta com os níveis de reflexão. Assim, em geral, os debates mais longos, contendo explicações, justificações, propostas e contrapropostas patenteiam reflexões de nível mais profundo, enquanto os diálogos mais curtos – em que figuram, para além de perguntas e respostas, dúvidas sem resposta – correspondem a reflexões de nível mais superficial.

Relativamente ao léxico, área linguística em que também aparentam prevalecer as reflexões de nível profundo, são abordadas questões, essencialmente, relacionadas com a seleção de conectores a integrar o texto reescrito e com a sua adequação ao contexto em que serão integrados, ocorrendo várias explicações que justificam a inclusão ou exclusão de determinados conectores.

No seio de uma interação muito dialogada, conduzida por F, mas tendo sempre em consideração as propostas, dúvidas ou sugestões do par, ao longo do processo de escrita, intercaladas com as reflexões relativas à formatação textual, vão surgindo reflexões relativas ao conteúdo.

Durante os momentos de planificação inicial – que como já foi referido durante o ponto 1 do presente capítulo, não ocorre apenas na fase inicial do processo de escrita, mas sim ao longo da mesma e de forma alternada com a textualização – o par seleciona os tópicos a

integrar o texto reescrito, baseando-se, não só, nos seus textos individuais, mas também nas informações trabalhadas ao longo da sequência de ensino. As propostas, maioritariamente apresentadas por F são sempre acompanhadas por explicações ou justificações, tal como é retratado no exemplo apresentado em seguida:

«F – Ponto final. Agora vamos falar de quê? Agora ×××Escreves quarto. Então, nós podemos agora falar... Agora é que nós podemos falar das “pessoas importantes”. Põe lá pessoas importantes.

R – Só que não está aí? Pessoas importantes já?

F – Não, que nós aqui apagámos e pusemos “atividades”, por causa que nós só dissemos sobre as atividades.»

De igual forma, durante a textualização o par vai selecionando informações e construindo frases de forma muito mediada, apresentando, de forma geral, justificações para as propostas apresentadas, bem como para as alterações sugeridas ou recusa das propostas expostas.

O texto tende a ser, assim, constituindo por frases copiadas integralmente dos textos individuais, por frases que não sendo uma cópia integral contêm as mesmas informações e uma estrutura muito semelhante, mas também por frases que, contendo algumas informações presentes nos textos individuais, apresentam uma nova estrutura e utilizam conectores distintos dos utilizados nos textos individuais. Para além destas, é observável também a existência de frases inteiramente novas, que tendo uma estrutura distinta das presentes nos textos individuais, contêm informações que, não constando dos textos individuais, foram abordadas durante a sequência didática, figurando nos recursos disponíveis para consulta dos alunos.

Tal como nos pontos anteriormente apresentados e analisados, também na reflexão durante o processo de escrita se verificam diferenças assinaláveis entre os pares observados, que agora são sucintamente apresentadas.

O par *S&B* apresenta um predomínio da reflexão relativa ao conteúdo ao longo das várias fases e momentos intermédios do processo de escrita, com exceção dos momentos de revisão intermédia onde, por larga margem, se evidencia a reflexão relativa à formatação textual. De facto, esta preeminência é tão grande, que em termos de intervenções totais, o grupo apresenta uma superioridade, ainda que com pouca expressão, da reflexão relativa à formatação textual.

Relativamente à reflexão sobre a formatação textual, o par foca a sua atenção nas áreas referentes à ortografia e pontuação, tecendo considerações essencialmente de nível superficial sob a forma de questões que podem ou não obter resposta. Já a reflexão sobre o conteúdo, totalmente dominada pelo aluno S, centra-se na seleção de excertos dos textos individuais a integrar o texto - sendo copiados integralmente ou configurando-se em excertos que apresentam estruturas e conteúdos muito semelhantes aos presentes nos textos individuais -, sem existir um grande clima de partilha de ideias e opiniões.

Apresentando elevados níveis de reflexão ao longo de todo o processo de escrita - decorrentes do ambiente de grande diálogo e partilha de sugestões -, no processo de colaboração do par *L&P* predomina a reflexão relativa ao conteúdo, com exceção da fase de revisão final. Assim, a seleção de tópicos e excertos a integrar o texto, envolve de igual modo os dois elementos do par que, através de debates vão construindo as frases a incluir o texto. Tais frases apresentam, maioritariamente, estruturas diferentes das presentes nos textos individuais, embora contendo a mesma informação; contudo, estão também presentes frases que não sendo cópias integrais dos textos individuais dos alunos, apresentam estruturas muito semelhantes e focam os mesmos conteúdos.

Na reflexão relativa à formatação textual deste par, desenvolvida também em ambiente de grande colaboração, é visível um predomínio de reflexões de nível superficial, especialmente na área da ortografia, mas também na pontuação, léxico e configuração gráfica. Contudo, áreas como a morfosintaxe e a semântica têm um lugar de destaque nas considerações do par, apresentado elevados valores de reflexão de nível profundo, desenvolvendo-se em debates mais longos que os referentes à reflexão superficial (configurados em pergunta-resposta ou apreciações singulares).

O par *M&AS* tende a situar grande parte das suas reflexões nos momentos intermédios da produção escrita, ou seja, durante a planificação e revisão intermédias. Assim, a reflexão relativa ao conteúdo ocupa um lugar de destaque no trabalho de colaboração dos alunos, especialmente, durante a planificação intermédia. Já a revisão relativa à formatação textual tende a destacar-se durante a revisão intermédia, onde também ocorrem reflexões relativas ao conteúdo.

A reflexão relativa ao conteúdo, predominante no trabalho de colaboração, ocorre no seio de uma interação com grande participação de ambos os grupos, existindo longos debates em torno da seleção de excertos a integrar o texto. Ainda assim, as frases que o compõem tendem a ser maioritariamente cópias integrais dos textos individuais, com alguns acréscimos de informações apreendidas durante a sequência de ensino. No que diz respeito à reflexão

sobre a formatação textual, é visível o destaque das considerações de nível superficial em torno da ortografia; no entanto são também visíveis observações referentes às áreas da morfossintaxe e a dimensão textual, situando-se estas num nível mais profundo de reflexão.

O último par em análise, F&R, apresenta reflexões predominantemente relativas ao conteúdo ao longo de todo o processo de escrita, com exceção da revisão final, onde apenas constam reflexões relativas à formatação textual. Todavia, não tendo todos os dados referentes a esta fase do processo de escrita, não podem tecer-se muitas considerações. Ainda assim, durante a revisão intermédia, está também reunido um considerável conjunto de comentários respeitantes à reflexão relativa à formatação textual.

Na reflexão relativa à formatação textual existe um equilíbrio entre as considerações de nível profundo e superficial, ainda que este último apresente valores um pouco superiores. Para além disso, as intervenções dos alunos centram-se especialmente na área da ortografia, do léxico e da configuração gráfica, apresentando as duas primeiras áreas enunciadas, reflexões de ambos os níveis. Já respeitante à reflexão relativa ao conteúdo, esta é conduzida por F e nela são selecionados tópicos, frases e informações a integrar o texto. Este constitui-se por frases copiadas integralmente dos textos individuais, ou que não sendo cópia apresentam uma estrutura muito semelhante, mas também por frases novas, que para além de apresentarem estruturas distintas das presentes nos textos individuais, integram também informações que foram trabalhadas durante a sequência de ensino.

Capítulo IV

Conclusões finais

Depois da análise efetuada no capítulo anterior, neste momento, serão sistematizadas algumas conclusões, tentando salientar os aspetos que mais se evidenciaram ao longo do estudo dos dados recolhidos. Contudo, uma vez que se trata de um estudo de caso, composto por quatro subunidades – os quatros pares - com características próprias e evidenciando comportamentos distintos ao longo das suas interações, serão, em primeiro lugar apresentadas algumas conclusões mais gerais, comuns a todos os pares, tentando dar resposta aos objetivos de análise apresentados no capítulo 2; sendo posteriormente feito um retrato mais específico de cada um dos quatro pares. Há que atentar, no entanto, que este foi um estudo de final de curso, integrado na prática pedagógica e com uma curta duração (três meses). Além disso, tratando-se de um estudo de caso, esta investigação incide num contexto específico com características únicas, pelo que as conclusões tecidas referem-se ao contexto específico em análise. Após a apresentação das várias conclusões do estudo desenvolvido, serão também apresentadas algumas sugestões de intervenção pedagógica, que poderão contribuir para colmatar algumas das dificuldades evidenciadas pelos alunos, assim como, potenciar as suas aprendizagens e o proveito do trabalho desenvolvido em colaboração. Por fim, encerra-se o capítulo das conclusões com uma sucinta análise das dificuldades encontradas ao longo da intervenção e do estudo desenvolvido.

Passam agora a ser apresentadas as principais conclusões do estudo, comuns aos pares que o integraram.

- a) Verifica-se que os momentos de interação consistente ocupam grande parte da duração das interações. Esta predominância é mais elevada em interações do tipo assimétrico, em que um dos elementos conduz o desenvolvimento da tarefa.
As interações do tipo simétrico – entre elementos de nível similar no que diz respeito ao domínio de competências e ao papel desempenhado ao longo da tarefa (Santana, 2003) – implicando mais diálogo, mais trocas de opinião e mais argumentação, aparentam estar mais suscetíveis a distrações ou interações pouco relevantes provocadas por estímulos emergentes do diálogo do par.
- b) Observa-se que, nas fases de textualização dos quatro grupos em estudo, ocorrem momentos de planificação intermédia e de revisão intermédia. A planificação tende a ter a função de organizar e orientar a produção do texto e a efetivar-se na consulta dos textos individuais dos alunos e nas propostas que vão sendo negociadas durante a interação.

A revisão intermédia ocorre através da correção de falhas detetadas nos textos, tendencialmente relativas à área da ortografia, pontuação e morfosintaxe. Estas áreas aparentavam ser as mais desenvolvidas em sala de aula pela docente titular, com recurso à correção, por parte do professor, muitas vezes sem apelar à efetiva reflexão dos alunos, centrando-se na correção escrita dos erros detetados.

- c) Constata-se que existe uma íntima relação entre a revisão intermédia e final e a reflexão relativa à formatação textual (RFT), pelo que as áreas linguísticas que se destacam na revisão dos alunos correspondem às RFT presentes no trabalho colaborativo. Tais áreas tendem a apresentar maioritariamente um nível de reflexão superficial, ou seja, as falhas são apenas detetadas e corrigidas pelos alunos sem qualquer explicação.
- d) Ao longo da análise das várias interações, é possível comprovar a integração da leitura em todas as atividades de produção escrita com propósito comunicacional referida por Pereira (2008). De facto, verifica-se que a leitura vai desempenhando diversas funções contribuindo para o aparecimento de atividades como a explicação – decorrente de uma leitura crítica -, ou a proposta de excertos – resultante de uma leitura em busca de informações a incluir no texto.
- e) Relativamente à reflexão desenvolvida pelos alunos durante o trabalho de colaboração, observa-se um franco predomínio da reflexão relativa ao conteúdo (com exceção do par S&B, que por uma curta margem apresenta um valor superior de reflexões relativas à formatação textual). Este tipo de reflexão relaciona-se diretamente com as propostas de excertos, tópicos e informações, que também se destacam muito durante a reescrita colaborativa do texto. De facto, enquanto apresentam ao colega as suas propostas, os alunos refletem sobre as suas escolhas, podendo estas reflexões ser mais explícitas (quando acompanhadas de explicações e justificações) ou mais implícitas, limitando-se à apresentação da proposta.
- f) É possível constatar, ao longo das várias intervenções analisadas, uma grande presença de reflexões implícitas, não só relativas ao conteúdo, mas também à formatação textual. Ao longo do trabalho colaborativo os alunos discutem os excertos e informações a incluir, muitas vezes com base na aceitação ou na não-aceitação seguida da apresentação de uma contraproposta, parecendo não sentirem necessidade de recorrerem à argumentação para “defenderem” as suas propostas e opiniões. Com respeito à reflexão relativa à formatação textual, verifica-se também uma grande presença de reflexões implícitas; porém este carácter implícito parece

advir da falta de conhecimentos relativos à metalinguagem, pelo que os alunos tendem a ter dificuldades em expressão as suas ideias e opiniões.

Após a apresentação das principais concussões relativas à análise desenvolvida, procede-se à exposição dos retratos individuais de cada um dos grupos pertencentes ao estudo, evidenciando as suas características específicas, bem como, as suas aparentes dificuldades ao longo do processo de reescrita colaborativa.

O par *S&B* aparenta estar muito focado no desenvolvimento e execução da tarefa de reescrita do texto, uma vez que, durante o seu trabalho colaborativo se evidenciam longos momentos de interação consistente de longa duração. No entanto, a interação é dominada pelo aluno S que conduz o processo de escrita, evidenciando valores relativos às suas interações, superiores em todas as categorias de análise, sendo mesmo o único elemento do par a apresentar intervenções ligadas à explicação

Apesar do domínio de S ao longo da interação, o aluno B vai, ainda assim, participando na interação através de propostas de informação, da deteção de falhas no texto reescrito ou da partilha de dúvidas. É aliás este comportamento de B que permite afirmar que, apesar de se tratar de uma intervenção de tutoria, portanto, assimétrica, esta apresenta indícios de coelaboração concordante.

Relativamente à reflexão desenvolvida pelo par, de forma geral, ao longo do processo de escrita predominam as considerações relativas ao conteúdo, com exceção da revisão intermédia (os momentos de revisão intermédia são os que mais se evidenciam durante a fase da textualização) onde se verifica uma grande presença de reflexões relativas à formatação textual. De facto, tal presença é tão assinalável que, na totalidade dos valores de interação, o par apresenta um predomínio de interação relativa à formatação textual.

O trabalho colaborativo do par *L&P*, alicerçado nos diálogos e na grande partilha de opiniões e decisões, apresenta uma baixa percentagem de momentos de interação consistente (quando comparada com a observada nos restantes pares pertencentes ao estudo). Tal percentagem advém da frequente interrupção dos momentos de interação consistente por momentos de distração ou de interação pouco relevante. Além disso, ao atentar no trabalho colaborativo do par verifica-se que os momentos de interação consistente são, tendencialmente, momentos de duração relativamente curta, apresentando apenas uma maior

duração em diálogos referentes a reflexões profundas no âmbito da formatação textual, nomeadamente, relativos à morfossintaxe e à semântica.

Contudo, na interação do par L&P, predomina a reflexão relativa ao conteúdo. Ao longo do processo de reescrita os alunos, em ambiente de grande diálogo e partilha de sugestões, vão construindo frases a incluir no texto com base nos textos individuais. Além da seleção de excertos e de informações que integram o texto, durante a fase de planificação inicial, os alunos selecionam também os tópicos que integram o plano de texto. Esta seleção não parece, no entanto, ser feita ao acaso, pois os alunos têm tendência a debater também a ordem pela qual os mesmos serão integrados no texto.

Tendo em consideração todo o clima de diálogo, de partilha de sugestões e de aceitação ou recusa justificada de propostas e opiniões, a interação deste par é entendida como coconstrução textual.

A reescrita do texto informativo realizada pelo par **M&AS** decorreu num ambiente muito colaborativo em que se observam longos debates em torno das propostas quer de excertos, quer de informação, apresentadas por ambos os alunos. Contudo, ao longo da interação, parece existir uma disputa pela orientação da tarefa, visível, especialmente, nas intervenções do aluno M. Todavia, uma vez que a tarefa de redação acaba por ser levada a cabo por este aluno, a aparente disputa tende a esbater-se, acabando por ser AS a orientar o processo de reescrita, ainda que, contando sempre com a participação ativa de M. Posto isto, é possível afirmar que o trabalho colaborativo deste par se enquadra nas interações do tipo simétrico de argumentação.

Este par apresenta também uma particularidade relativa à sua dinâmica de escrita: a sua textualização subdivide-se em duas fases, correspondendo a primeira à efetiva construção do texto - através da seleção de excertos e informações dos textos individuais dos alunos -, e a segunda à transcrição do texto entretanto produzido para a folha de registo.

Ao longo do trabalho colaborativo do grupo são passíveis de serem observados longos debates relativos, especialmente, à seleção de excertos e informações a integrar o texto, predominando, portanto, a reflexão relativa ao conteúdo, especialmente, durante a primeira parte da fase de textualização.

Ainda assim, apesar do ambiente de reflexão e dos longos debates desenvolvidos pelo par, as frases que compõem o texto reescrito tendem a ser maioritariamente cópias integrais dos textos individuais, com alguns acréscimos de informação apreendida durante a sequência de ensino.

A interação do par **F&R**, sendo constituída por longos momentos de interação consistente que perfazem a quase totalidade da duração do trabalho em colaboração, é conduzida por F, cujas intervenções predominam ao longo de todo o processo de escrita. Ainda assim, o outro elemento do par também se mostra empenhado e concentrado na tarefa, apresentando algumas propostas de excertos e informação, e acompanhando sempre as explicações de F.

De facto, este grupo apresenta uma elevada presença de reflexões ao longo do projeto, especialmente relativas ao conteúdo, justificadas pela constante tentativa de F incluir o colega no processo de reescrita, expondo os seus raciocínios ao longo da tarefa e explicitando as suas propostas de modo a serem entendidas por R. Esta postura explicativa elucida, igualmente, o equilíbrio entre as reflexões de nível mais superficial (relacionadas com a correção de pequenas falhas) e as reflexões de nível profundo, muito presentes na intervenção deste par.

Invocando a perspetiva de Bereiter e Scardamalia (1987 in Pereira & Barbeiro, 2010), F ao longo da interação assumiu uma atitude prescritiva explicando ao colega o que fazer, como e porquê, justificando-se de modo a que o colega entenda-se e participe-se no processo de reescrita do texto.

Assim, é possível afirmar que esta interação, devido ao constante domínio das intervenções de F relativamente às do colega, pertence ao tipo assimétrico, especificamente, ao tipo tutorial, embora estejam presentes alguns indícios de colaboração concordante.

Um último aspeto a reter relativamente a este grupo é a organização da sua produção escrita que decorre em três ciclos de planificação inicial-textualização, completados com uma última fase relativa à revisão final.

Após a exposição das conclusões transversais aos vários pares e dos retratos mais específicos de cada um deles, procede-se à apresentação de algumas possíveis intervenções didáticas, que têm como objetivo colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos deste estudo, mas que poderão ser as dificuldades de outros alunos.

Estas são então propostas de intervenção que surgem na senda dos fundamentos teóricos (presentes no capítulo 1) que suportam o estudo desenvolvido. Tais propostas poderão de certo modo contribuir para uma alteração do ensino da língua, porque, como defendem Pereira e Azevedo (2003: 6), *é urgente a instauração de uma outra didáctica da escrita que tenha como objectivo fazer de cada aluno um “escrevente reflexivo”, capaz de ler*

criticamente o que escreve, ao invés de apenas se ter limitado a interiorizar as fórmulas ideais das “composições” escolares.

- *Constituição dos pares*

A construção dos pares deve ter em conta alguns aspetos como: as personalidades dos alunos, as suas capacidades e competências, bem como as relações de amizade existente os alunos. Tais aspetos foram tidos em conta na constituição dos pares do presente estudo, contudo (como é exemplo S&B), por outros fatores impossíveis de controlar, a constituição do par pode não resultar como o esperado. Assim, parece-me importante ir alterando a constituição dos pares, ainda que tendo em conta os aspetos referidos e outros, permitindo o contacto com diferentes opiniões e metodologias de trabalho, promotoras de desenvolvimento de capacidade como a argumentação, a escuta e a colaboração.

De igual modo, Fabra (2001) também entende não existirem evidências concretas sobre as vantagens e desvantagens de formar grupos segundo as suas capacidades. Assim a autora defende que a melhor opção será alternar entre a formação de grupos de alunos com capacidades e competências semelhantes, e grupos mais heterogêneos *que primen justamente le diversidad y el uso la valoración de los recursos de todos y cada uno de los miembros del grupo* (p.45).

- *Acompanhamento das dinâmicas de colaboração*

Como se constatou neste estudo, os pares tendem a interromper os momentos de interação consistente com distrações ou divagações de pouco relevo para a tarefa em execução. Este comportamento parece acentuar-se em interações simétricas de coconstrução e argumentação, sendo este o tipo de interação que se pretende que os grupos desenvolvam.

Deste modo, poderá ser importante o acompanhamento próximo, por parte do docente, deste tipo de dinâmicas de trabalho, ensinando os alunos estratégias que os auxiliem a focar-se na tarefa, desenvolvendo diálogos interessantes e produtivos.

Para além disso, Graves (1984, in Barbeiro, 2003) aconselha o professor a manter pequenas conversas com os alunos durante o processo de escrita de modo a que os alunos exponham as suas dúvidas, justifiquem as suas propostas e reflitam sobre as eventuais reformulações sugeridas, não só pelo professora, mas também pelos

alunos. Deste modo, o professor vai orientando os alunos e potenciando a emergência das competências reflexivas e de argumentação.

- *Desenvolvimento de competências argumentativas e aquisição de termos da metalinguagem*

Ao longo das interações evidenciam-se, nos vários grupos, dificuldades em defender as suas propostas e em explicar as suas opiniões aos colegas; então, parece ser de grande relevo o desenvolvimento deste tipo de capacidade e competências em grupo-turma, tirando partido de algumas competências já adquiridas por alguns alunos, ainda que, em fase embrionária.

Relativamente à metalinguagem cabe ao professor utiliza-la nas aulas, levando os alunos a utilizarem-na também. É, no entanto, fundamental que os alunos a entendam e percebam a sua função para que a empreguem de forma correta e adequada.

Por fim, parece-me importante refletir sobre o desenvolvimento do projeto. Estudos como o apresentado neste trabalho – embora, de certo modo, inviáveis durante a prática educativa, devido ao tempo e disponibilidade para analisar os dados recolhidos – evidenciam a riqueza das interações dos alunos e permitem-nos verificar os seus pontos fortes, mas também as suas fragilidades e dificuldades, podendo orientar o ensino de modo a colmatar tais dificuldades e estimular as competências dos alunos.

Ao longo deste estudo, se por um lado foi motivador observar a evolução dos alunos durante a sequência de ensino, respeitante não só à integração de conceitos e conteúdos abordados, mas também, ao crescente interesse, evidenciado pelos alunos, em falar sobre a língua, aprender mais e melhorar as suas competências; por outro lado, existiram também alguns entraves que impediram, por vezes a progressão da análise de dados.

Uma das dificuldades encontradas, para além da demorada transcrição das intervenções dos quatro pares, foi a sua categorização e seleção das situações mais interessantes para uma análise mais aprofundada. Perante dados tão complexos tornou-se, inicialmente, difícil estabelecer pontos comuns que norteassem a análise e que permitissem estabelecer comparações intergrupos e com outros estudos já realizados.

Outra dificuldade relacionada com a análise, também ela emergente das interações, foi o estudo das reflexões dos alunos. Por serem tão inconsistentes foi difícil retirar informação para além desse próprio facto, de a reflexão maioritariamente presente nas interações dos

alunos ser quase inexistente e muito pouco profunda. Tal evidência comprova que os escritores menos experientes necessitam de um acompanhamento que promova competências de reflexão, nomeadamente, através da verbalização de opiniões e sugestões partilhadas com colegas ou com o professor.

Como ponto um pouco negativo deste projeto, é de destacar ainda a duração do mesmo. Tão curta durabilidade não permitiu um aprofundamento das práticas pedagógicas implementadas, nem uma segunda análise (evolutiva) das competências dos alunos, deixando em aberto os efeitos a longo prazo de uma sequência de ensino como a implementada.

Os pontos negativos agora elencados, embora tenham constituído entraves durante o desenvolvimento e implementação do projeto, constituíram-se também como aspetos de reflexão que permitiram analisar e melhorar a minha prática pedagógica. Para além disso, foram lançadas “sementes” para uma futura prática pedagógica mais reflexiva, sempre em busca de melhores instrumentos e estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades e interesses, promovendo desta forma um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

Referências bibliográficas

- Aleixo, C. & Pereira, L. A. (2008.). Incentivar a reflexão das crianças na aprendizagem da escrita. In Martins, P. (org.). 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – “Infâncias Possíveis, Mundos Reais” (s/ p). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, P. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas. Universidade de Aveiro.
- Azevedo, M., Pinto, M. & Lopes, M. (2012). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a edição). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L.F. (2012). Conhecimento sobre a língua e criatividade. In Carvalho, J.A. org., Barbeiro, L.F. org., Pereira, L. A. org., & Silva, A.C. org.. *Aula de língua: Interação e reflexão* (pp. 133-157). Braga: Universidade do Minho/Centro de Investigação em Educação.
- Cardoni, P. (2002). *Fabulas Maravilhosas*. Porto: Porto Editora.
- Costa, C. (2012). *Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a compreender textos não literários*. Relatório de Estágio: Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurna, E. (2007). ¿Por qué hay que reflexionar sobre el proceso de escribir?. In Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. & Llurna, E.. *La concencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (1.^a edição, pp.89-96). Barcelona: Editorial Graó.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*. 2009, Volume XIII, n.º 2, pp. 455-479.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (1.^a edição). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fabra, M. (2001). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. In Agelet, J. *et al. Estratégias organizativas de aula: propostas para atender la diversidad* (1.^a edição). Barcelona: Graó.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online* (pp. 69-79). Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia, Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- French, J. (1990). Social interaction in the classroom. In Rogers, C & Kutnick, P. *The social psychology of the primary school*. London: Routledge.
- Gomes, H. S. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro.
- Hill, S. & Hill, T. (1993). *The collaborative classroom: a guide to co-operative learning*. Amadale Vic : Eleanor Curtain.
- Lamas, E.(coord.) *et al.* (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*. 2010, Volume 2, n.º 2, pp. 49-65
- Negro, I., Louis-Sydney, M. & Chanquoy, L. (2006). *Improving self-questioning: A study of text revision in 3rd and 5th grades*. 10.^a Conferência Internacional. Antuérpia: Bélgica.
- Niza, I, Segura, J. & Irene, M. (2011). *Escrita: Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Niza, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita. In Moreira, A. et all. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, L (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores – Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. & Barbeiro, L. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In Luna, M., Spinillo, A. & Rodrigues, S. (Eds), *Leitura e Produção de Texto* (pp. 51-80). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Pereira, L. & Graça, L. (coord.). (2009). *Actividades para o ensino da língua*, Cadernos PNEP (p. 39). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, A. (2013). *O processo de escrita de textos informativos por alunos do 3.º ano*. Relatório de Estágio: Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro/ Departamento de Educação.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rocha, G. (2003). O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In Val, M. & Rocha, G. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor* (pp.69-83). Belo Horizonte: Autêntica.
- Santana, M. I. (2003). *A Função Epistémica da Escrita: da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Slavin, R (1990). *Co-operative learning*. In Rogers, C & Kutnick, P (1990). *The social psychology of the primary school*. London: Routledge.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa. Comissão Nacional da UNESCO. Acedido em 13 de agosto de 2013, em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>.

- Vygotsky, L. S. (1999). *A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.; M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Org.) São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. (Obra originalmente publicada em 1978).
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. (A. Thorell, Trad.) (4.^a edição). Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Fabula “*A raposa e a cegonha*”

Um dia a raposa convidou a sua amiga cegonha para jantar.

- Amanhã à noite em minha casa, por volta das oito horas! - disse-lhe. - Vou preparar-te um bom jantar.

Toda contente, no dia seguinte a cegonha arranjou-se para ir a casa da sua amiga raposa.

- Bem-vinda! - disse a raposa. - Vamos já para a mesa. Está tudo pronto!

A cegonha sentou-se, mas logo percebeu que ia ser impossível comer!

De facto a raposa servira uma sopa muito líquida, num prato pouco fundo, e com o seu bico longo a cegonha nem a conseguiu provar.

Pelo contrário, a raposa comeu tudo num instante e no fim até lambeu o prato.

- Lamento que tenhas comido tão pouco - disse a raposa rindo por debaixo dos bigodes.
- Desculpa-me, com certeza não gostaste da minha sopa!

- Estava deliciosa, mas estou com pouco apetite - respondeu educadamente a cegonha. - Mesmo assim, passei uma bela noite na tua companhia.

Uma semana depois, a cegonha resolveu convidar a raposa.

- Amanhã à noite em minha casa, por volta das oito horas! - disse-lhe. - Vou preparar-te um bom jantar.

Toda contente, no dia seguinte a raposa arranjou-se para ir a casa da sua amiga cegonha.

- Bem-vinda! - disse a cegonha. - Vamos já para a mesa. Está tudo pronto!

A raposa sentou-se à mesa, mas logo percebeu que desta vez foi a cegonha que lhe pregou uma boa partida.

Na mesa esperava-os uma sopa, muito apetitosa, servida num vaso de gargalo comprido e estreito.

Enquanto a cegonha com o seu longo bico limpou a sopa num instante, a raposa apenas conseguiu lambe a borda do vaso, mas fez de conta que estava tudo bem.

Ao fim da noite, a cegonha disse: - Lamento muito, mas sabes como é: cá se fazem, cá se pagam!

A raposa não respondeu nada e, triste e esfomeada, voltou para sua casa.

Cardoni, *Fábulas Maravilhosas*, Porto Editora, 2002

Anexo 2 – Texto informativo “*As cegonhas*”

(Pereira & Graça, 2009: 39)

As cegonhas são pássaros grandes com um pescoço médio, um bico comprido, um corpo forte e umas patas compridas. A cegonha mais comum em Portugal é a branca, que tem a ponta das asas pretas.

Elas gostam de fazer os seus ninhos em locais altos: árvores, chaminés, monumentos ou postes elétricos. Escolhem para viver zonas planas com muita água e pântanos, onde podem encontrar a sua comida favorita: rãs e pequenos peixes. Também comem cigarras, cobras, minhocas e insetos.

Com cerca de um metro e meio de altura, têm um temperamento violento, atacando qualquer outro animal que lhes invada o território.

Os filhotes saem da casca na primavera e, quando chove, a cegonha abre as asas para os proteger. Põe cerca de 3 a 5 ovos, que demoram de 20 a 30 dias até darem as crias.

Com a chegada dos primeiros frios, as cegonhas partem para África, onde permanecem até à primavera.

Anexo 3 – Texto mentor do tipo informativo sobre Aveiro

A cidade de Aveiro é considerada um importante centro marítimo e comercial devido à sua localização geográfica. Situada no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro, deve o seu desenvolvimento, desde cedo, a atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas – que, atualmente, são muito poucas.

Embora referida em antigos documentos desde 959, apenas adquiriu estatuto de cidade em 1759, por decisão de D. José I. Ainda assim, já vinha merecendo o interesse de vários membros da realeza, como é o caso do Infante D. Pedro (filho de D. João I), tão importante para a cidade que o seu nome foi atribuído ao hospital e ao parque central.

Com uma beleza muito particular, graças à presença de canais que a ligam à Ria e às salinas e refletem o casario, a cidade é uma verdadeira sala de exposições, combinando edifícios de arquitetura moderna, como os que se situam no “Campus” da Universidade de Aveiro, com exuberantes casas de *Arte Nova*, dos inícios do século XX.

A tradicional atividade cerâmica da região de Aveiro trouxe até nós magníficos painéis de azulejos que ilustram a história e a cultura do Povo - por exemplo, os da Estação dos Caminhos-de-ferro. Também os moliceiros, que são os barcos típicos da cidade, retratam os modos de vida do Povo, através de desenhos muito engraçados e coloridos. Estes barcos estão disponíveis para agradáveis passeios pelos canais.

Aveiro é ainda famosa pelos *ovos-moles*, um doce tradicional herdado das freiras do Mosteiro de Jesus, local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta. Joana Princesa.

Anexo 4 – Tabela de sistematização das informações contidas no texto mentor

Categorias	Informações contidas no texto
<i>Localização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Litoral norte de Portugal • Junto à Ria de Aveiro
<i>Atividades que desenvolveram a cidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesca • Comércio marítimo • Exploração de salinas
<i>Aquisição do estatuto de cidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • D. José I • 1759
<i>Pessoas importantes para a história da cidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Infante D. Pedro (filho de D. João I) • Sta. Joana Princesa
<i>Património natural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Canais da Ria de Aveiro • Salinas
<i>Património arquitetónico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Casario • Edifícios de arquitetura moderna – “Campus” da Universidade de Aveiro • Casas de Arte Nova • Mosteiro de Jesus
<i>Meios de transporte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comboio (caminho-de-ferro) • Moliceiros
<i>Património cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Painéis de azulejos • Moliceiro – barco típico da cidade • Pinturas dos moliceiros
<i>Atividades de lazer</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Passeios de moliceiro
<i>Património gastronómico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ovos- moles

Anexo 5 – Texto construído com recurso a excertos dos textos individuais dos alunos

«Aveiro situa-se no litoral Norte Português, junto à Ria de Aveiro.

As coisas que ajudaram Aveiro a transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas.

Aveiro foi subida a cidade em 1759 e quem o fez foi D. José I.

O Povo de Aveiro gostava muito do rei Infante D. Pedro que até deram o nome dele ao hospital e ao parque central de Aveiro.

O património arquitetónico é o parque central, casas de arte nova, casario, edifícios de arquitetura moderna, campus da universidade de Aveiro, o mosteiro de Jesus e o hospital. Também há muitos painéis de azulejos e também há desenhos muito engraçados e coloridos nos moliceiros.

Os meios de transporte que existem são o comboio, que anda pelos caminhos-de-ferro, os moliceiros e as bugas, que são as bicicletas.

Aveiro também é conhecido pelos ovos-moles, um doce tradicional feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus, local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta. Joana a princesa.»

Anexo 6 – Texto reescrito em grupo-turma na aula de 19 de novembro

Aveiro situa-se no litoral Norte Português, junto à Ria de Aveiro e, por isso, surgiram, desde cedo, atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas. Estas atividades desenvolveram tanto a região que Aveiro foi elevada a cidade em 1759, pelo rei D. José I.

Também outros membros da realeza interessaram-se pela cidade como, por exemplo, o Infante D. Pedro, de quem o Povo gostava muito, tanto que até foi atribuído o seu nome ao hospital e ao parque central de Aveiro. Outra figura histórica importante foi a princesa Sta. Joana, a padroeira da cidade, que viveu e morreu no Mosteiro de Jesus.

A cidade de Aveiro é conhecida pelos canais da ria e pelos seus barcos moliceiros com desenhos muito engraçados e coloridos. Outrora estes barcos eram utilizados como meio de transporte de produtos e pessoas, mas hoje são utilizados para passeios turísticos.

A bicicleta, elemento também muito característico desta cidade, é outro exemplo de um meio de transporte que, podendo ser utilizado em passeios de lazer, serve ainda para tornar mais rápidos e fáceis os pequenos trajetos. Existem, no centro da cidade, bicicletas com um nome especial, que podem ser utilizadas por todos, são as BUGAS - “Bicicleta de Utilização Gratuita de Aveiro”.

Relativamente ao património arquitetónico que podemos observar em passeios pela cidade, encontramos, por um lado, edifícios mais antigos como o mosteiro de Jesus ou as casas de arte nova, por outro, edifícios de arquitetura moderna, como no campus da Universidade de Aveiro. Encontramos, ainda, perto dos canais da ria, o casario típico e também muitos painéis de azulejos.

Aveiro também é conhecido pelos ovos-moles, um doce tradicional criado pelas freiras do Mosteiro de Jesus e que se tornou numa das principais marcas gastronómicas da cidade.

Anexo 7 – Tabela de conetores construída durante a aula de 19 de novembro

Conectores discursivos	Posso utilizar quando...	Por exemplo...
Também Ainda	Quero acrescentar informação sobre alguma coisa que já foi dita antes.	“Aveiro foi elevada a cidade em 1759, pelo rei D. José I. Também outros membros da realeza interessaram-se...”
Relativamente a/ao Em relação a /ao Quanto a/ao	Que diz respeito a uma ideia específica.	“ Relativamente ao património natural, a cidade de Aveiro é conhecida, sobretudo, pela Ria e os seus canais.”
Por um lado, (...), por outro, (...)	Quando quero falar de duas coisas que fazem parte da mesma categoria, mas que transmitem conceitos opostos.	“Se, por um lado , encontramos edifícios antigos com azulejos de Arte Nova, por outro , podemos observar edifícios modernos...”
Assim	Quero dizer alguma coisa que vai concluir uma ideia do parágrafo ou da frase anterior.	“Surgiram, desde cedo, atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas, que permitiram o desenvolvimento da região. Assim , por este motivo, em 1759, D. José I elevou o estatuto de Aveiro a cidade.”

Anexo 8 – Transcrições integrais das interações decorridas durante a reescrita do texto informativo

Legenda:

Verde	Momentos de interação consistente e produtiva, mas que devido à sua curta duração ou à semelhança com outras situações de maior relevo, não foram selecionados para a análise.
Verde-palha	Momentos de interação consistente e representativa da interação que por esse facto foram selecionados para análise.
Laranja	Momentos de interação pouco relevantes. Nestes momentos podem incluir-se situações de transição entre momentos de distração e momentos produtivos, onde, apesar de o par discutir assuntos de escrita fá-lo de forma pouco relevante, repetitiva e até mesmo confusa.
Castanho	Momentos de interação onde o par se distrai da tarefa de produção textual tecendo comentários relativos a assuntos a outros assuntos não ligados à escrita.

Par S & B (cerca de 49 min.)

Duração da interação (min.)	Transcrição da interação
	<i>(quebra na gravação)</i>
<u>59s</u>	<p>S – Mas primeiro podemos ler este (enunciado para a reescrita do texto) para ver se... compreendermos.</p> <p>S – “Imagina que querias dar a conhe...dar a conhecer a cidade de Aveiro aos alunos de outra turma do terceiro ano.”</p> <p>B – “Reescreve com o/a teu/tua colega...”</p> <p>S- Péra, “Reescreve com a tua colega o texto informativo sobre Aveiro. Po-dem, podem, consultar o nosso primeiro texto...” sei onde é que podemos ir</p>
<u>41s</u>	<p>B – Olha mas isto está a filmar. Não sei se sabes?</p> <p>S – Sei, sei. Porquê, tu não sabias?</p> <p>B – Sabia, tu é que estavas a dizer para guardar a chiclete... É qual? (pergunta enquanto folheia o caderno)</p> <p>S – Aqui, já não é preciso tu abrires.</p> <p>(B fecha o caderno a S)</p> <p>B – Pronto...</p> <p>(...)</p> <p>S – Então...</p> <p>B – Podes mostrar. Para depois a Alexandra ver.</p> <p>S – Não.</p> <p>(Leem no caderno)</p>
<u>44s</u>	<p>B – “Aveiro foi...”</p> <p>S – “Aveiro foi elevada...” ... Nós não sabemos nada</p> <p>B – Podemos xxx aqui</p> <p>S - “Aveiro foi elevada a cidade em 1759 pelo rei D. José I. Ele...”</p> <p>B – Também</p> <p>S – Sim eu sei... “E os membros da re-aleza. Da realeza...”</p>
<u>22s</u>	<p>B – Não podemos chamar a Catarina porque está a filmar. Não podes chamar a Catarina. xxx ah não te preocupes, esquece.</p> <p>S – Olha nós não... Nós não podemos chamar ninguém, das professoras</p> <p>B – Sim.</p> <p>{ B - Eu sei</p> <p>{ S – Então...</p>
<u>1min30s</u>	<p>S – Então... Escreve.</p> <p>B – O quê?</p> <p>S – (Ditando) “Aveiro”</p>

	<p>B – Já está.</p> <p>S – (Ditando) “Foi E-le-vada, elevada a cidade em 1959.”</p> <p>B – 1959?</p> <p>S – “Pelo rei”</p> <p>B – 700!</p> <p>S – Tá bem...! 700. O que é que eu te disse? Então (retoma o ditado). “Pelo rei” virgula. Virgula “pelo rei D. José I”</p> <p>B – ah D. ×××</p> <p>S – Em, em. Em é com “é” “éme”</p> <p>B – O quê? Tu disseste rei.</p> <p>S – ah sim. (continua o ditado) D., rei D. José I, primeiro. Ele, eles outros membros</p>
<u>35s</u>	<p>B – Eles?</p> <p>S – É, e</p> <p>B – Também</p> <p>S – Não! Não é pra copiar isto. (retoma o ditado) “E outros membros da realeza”</p> <p>B – Membros...</p> <p>S – Da realeza, ri-a-leza. Deixa ver.</p>
<u>46s</u>	<p>B – Tá um bocadinho para cima isto. É melhor apagar porque isto está para cima.</p> <p>S – Pois está!</p> <p>(B apaga a última frase escrita)</p> <p>B – Oh meu Deus. Pronto, D. José I.</p> <p>×××</p>
<u>2min19s</u>	<p>S – Então. (Volta a ditar) “Aveiro foi elevada a cidade em, em 1759” virgula pelo, “pelo rei D. José I”, D. José I. Não te esqueças...</p> <p>B – ×××</p> <p>S – Pronto, Tam...</p> <p>S – “E os outros membros da realeza”</p> <p>B – “Ré” ou é “ri”?</p> <p>S – É “ré”, com “é”.</p> <p>B – Eu pus um “é”, só que depois ia fazer o...</p> <p>S – Realeza. Interessaram-se. É com “é”, não é com “i”. Interessaram-se, é com dois “ésses”.</p> <p>B – Sim eu sei que é com dois “ésses”.</p> <p>S – Pelo. “Interessaram-se pelo”. Ajuda-me também.</p> <p>B – Tá bem. Pelo...</p> <p>S – “D. José I...”</p> <p>B – Então mas aqui já está D. José I. Espera, espera, está bem pode ser.</p> <p>S – D. José I.</p>
<u>3min3s</u>	<p>S - Depois é a minha vez de escrever.</p> <p>B – Então vá. (e passa-lhe a folha e o lápis)</p> <p>S - Dá cá.</p> <p>B.- Tens de fazer uma linha ói. (interpeladas por uma das professoras). Nós estamos a escrever</p>

em conjunto.

S – Faço duas linhas para, para quem quiser vir cá pra baixo poder. Então...

(uma das professoras – a Catarina- interpela e questiona o par relativamente ao trabalho em desenvolvimento)

Prof. – Vocês estão a copiar da tabela?

S - Não

B – Não

Prof. – O que é que vocês estão a fazer?

S – Nós não estamos, só estamos a...

Prof. – Aí (na folha branca) é para fazer o quê?

xxx

S – Fazer o pequeno texto

Prof. – Não é para escrever o texto, é só para escrever as categorias. Sabem o que são as categorias?

(O elemento S responde negativamente com um aceno de cabeça; o elemento B mantém-se sem expressão).

Prof. – Localização, património, gastronomia... Têm de × se escrevem primeiro a localização, ou primeiro o património, ou primeiro as pessoas importantes. Está certo? Perceberam agora bem? Sim? Para já, não precisam de usar essa tabela (a tabela construída na aula, referente aos conetores). Essa tabela é só quando estiverem a escrever o texto, para se lembrarem dessas palavras. Está bem? Pronto.

S – Já percebeste o que ela disse? Património não sei quê, e isso

(folheiam o caderno de apontamentos procurando a tabela construída em aulas anteriores relativa às categorias presentes no texto mentor)

S – Onde é que está aquilo do património?

B – Mas eu acho que era noutro caderno

S – Deve estar no outro caderno.

(sil.)

B – Aqui acho que não. Deve estar aqui.

23s

S – Vou ter de apagar as linhas todas.

B – Pois é, tens que apagar. (Suspira de tédio)

S – Pensava que era fazer frases. E tu?

B – Pois, também pensava. Eu acho que é este, espera. É este ××

1min1s

S – “Atividades que ajudaram...” é, é porque tem o património natural e isso. Depois está aqui o resto.

B – Pois.

S – Queres começar primeiro por qual? O património não sei quê. Não podes fazer isso.

B – (questiona uma das professoras) É destes?

Prof. – Desses quê?

B – Destes (apontando para a tabela relativa às categorias do texto mentor).

Prof. – As categorias têm de saber da vossa cabecita.

B – Oh

Prof. - Se não souberem os nomes ponham aquilo que querem dizer, não precisa de ser pelos nomes que nós dêmos, pode ser de outra forma. Podem dizer que vão escrever onde é que Aveiro se localiza, depois vão dizer quais eram as casas importantes, não precisam de dizer o nome.

S – Então? Porque é que tu apagaste?

B – Ai que eu enganei-me. Passa por cima.

<u>28s</u>	(...)
<u>27s</u>	<p>S – Então, património quê?</p> <p>B – “Património...”</p> <p>S – “Natural, cultural”?</p> <p>B – É melhor pôr natural, não?</p> <p>S – Vamos começar pelo “património natural” que é a Ria de Aveiro, os canais, os canais de Aveiro... e mais?</p>
<u>10s</u>	<p>B – E também aquilo, como é que era? ××× Tá ali no caderno aberto</p> <p>S - Mas nós não podemos ver</p>
<u>1min6s</u>	<p>B - Eu queria mais assim: “A ria de Aveiro”.</p> <p>S – ah, então escreve aqui. “A cidade de Aveiro”. oh eu escrevo, e tu vai pensando aqui nisto, sobre fazer o texto.</p> <p>B - Escrevendo o quê?</p> <p>S – As categorias... aqui é a cidade de Aveiro?</p> <p>B – A ria, ah não espera, a ria...</p> <p>S – “A cidade de Aveiro.”</p> <p>B – “A cidade de Aveiro”, sim. E eu faço a mesma coisa?</p> <p>S – Não, não fazes!</p> <p>B – Então faço o quê?</p> <p>S – Dá cá. Porque é que tu vais fazer linhas?</p> <p>B – Mas é pra fazer o quê? O que é que é para escrever?</p> <p>S – Se começamos pelo “património natural”, por o “património cultural”...</p> <p>B – Então vou escrever</p> <p>{ B – “Património natural.”</p> <p>S - E também tens que...</p> <p>S – Então anda.</p>
<u>42s</u>	<p>(sil.)</p> <p>S – Borracha.</p> <p>B – Tens aí uma borracha, ainda nem usei esta.</p> <p>S – É só esta vez.</p> <p>B – Assim, pronto. “O património natural.”</p> <p>(...)</p>

51s

B – “Património natural.”

S – Então e a dois? “Património...”

B – ...arcatetónico, como é que é?

{ B – “Arquitetónico.”

S – “Arquitetónico.”

S – ah tá aqui, tá aqui na tua (texto individual de B).

B – A onde?

S – Eu tive uma ideia

xxx

S – “O património arquitetónico é “x

B – Então vou apagar isto.

S – Não...

B – oh

5min15s

S – Esta é a primeira, depois esta é a segunda. Anda.

B – A segunda como é que vou escrever?

S – (ditando) “Património”

B – Ai, é com a letra grande.

S – “Património arquitetónico”. Não. “Qui” é com x para baixo, “quê” de qua-qua.

B – Sim está aqui.

S – ah. Arquitetó... é com acento. Arquitetónico. ... Posso afiar? Ou não.

B – Nós vamos escrever só isto?

S – Não.

B – Espera, deixa-me ver.

S – Só tive um erro. Dois erros...

B – Espera. Litoral Norte de Portugal. Litoral Norte de Portugal.

S – Isso é um...

B – É este. Oh olha, “património natura”. Oh natural.

S – Cultural, “património cultural”. Já está. Espera, deixa-me ver. Tem painéis de azulejos típicos. Ah já sei porque é que típicos está mal, faltava-lhe o acento em “ti”. ... Então, já está. Queres só estas?

B – Não, pomos mais.

S – Só mais uma esta bem?

B – Estão ali (no caderno) mais.

S – Só mais uma.

B – Deixa-me contar. Arquitetónico está, natural está, extração das salinas.

S – Oh, isso não é, x das salinas.

B – Então...?

S – E, e x (Vai lendo o texto de B): “património natural”... “Litoral Norte de...”

B – Deixa ver o teu.

S – O meu não tem nada disto. Só tenho dois erros.

xxx

(...)

B – E vamos (observa a tabela das categorias do texto mentor).

S – Não o quarto não vamos, já temos três, deixa lá.

B – Olha, atividades que ajudaram...

S – Ó pá, tu não podes ver...

B – Só se tiveres aqui, atividades que

S – “Atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro.”

B – Estava lá escrito

S – Então, atividades, anda escreve. “Atividades que ajudam a desenvolver Aveiro”. (Ditando para que B escreva): “Atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro”.

B – Ponto final?

S – Sim.

B – Oh não, não, não é ponto final.

S – Tá bem, tá bem. Tá. Texto.

B – É só isso?

S – Quem é que vai escrever o texto?

B – Sou eu.

S – Primeiro é sobre o património natural.

33s

S - É pá, temos três folhas para ajudar. Então...

B – E este, e este (apontando para os cadernos). E este aqui também podemos ver.

S – (ditando) “O património natural” ... não és sempre tu, eu gosto de fazer assim.

Imin55s

B – Oh, não tem acento no “ó”.

S – Péra, deixa ver. Patrimó... é o património?

B – Sim.

(sil.) – S procura no texto individual a palavra para tirar dúvida.

S - tem no “éme”, ao pé do “éme”.

B – “Património...natural”

S – Natural. “O património natural.” É com “u”.

B – Sim tá. Natural... É pá, isto precisa de cola.

S – “São os canais da ria...

B – “Da ria de Aveiro.

S – “As salinas”

B - xxx

S – Achas? É com vírgula, mas se quiseses com “êsse”.

B – Espera.

S - Vírgula. Hã?!? “As salinas

S – “Que formam a ria de Aveiro.”

{ B- Foste tu que escreveste? Cidade de Aveiro? ah pois foi

S - Não. Que formam a ria de Aveiro não.

	B – Estamos a onde? Património natural.
<u>9s</u>	B - Pensava que era para escrever a frase e depois copiar.
<u>49s</u>	(...) – falam a carta do Pai Natal e das prendas.
<u>48s</u>	S – Então...
	B – Então, De que categorias queremos falar. Falar.
	S – Chiu, Chiu, Chiu. Aveiro.
	B – Estás a ler onde?
	S – Podia ser, que formaram a ria de Aveiro. (começa a ditar) “Que até formaram a ria de Aveiro.”
	B – Isto é × espera...
	S – É “érre” maiúsculo. “A ria de Aveiro”
<u>14s</u>	B – Porque é que não queres escrever?
	S – Porque não tenho a tua letra. Olha, queres ver a minha letra? Aveiro.
<u>7min1s</u>	S - Agora vamos para o património, “património arquitetónico”. Então...
	B – “Por um lado, por outro.”
	S – “O património arquitetónico...”
	B – Onde é que está isso?
	S – “O património arquitetónico é o hospital, o parque central, as casas de arte nova, os edifícios ...Olha queres ver (escreve na folha).
	B – Queres que eu faça?
	S – Vês não é quase a tua letra.
	B – Ok, queres que eu faça? Deixa estar, então o que é que eu vou escrever?
	S – Então vais escrever, “o património arquitetónico”, mas agora não te esqueças. Arquitetónico, deixa-me ver. Não te esqueças do acento no “o”. “Arquitetónico, é o hospital” vírgula.
	B – Ai enganei-me pus com letra grande, fiz de propósito.
	S – “Hospital vírgula parque central e os edifícios”, “e”, “d”, “i”, “ésse” “i” com acento o “ésse i”. Deixa ver.
	B – Ai é com assim, edifícios. Corrige o “i”, eu não sei.
	S – Porque é que aqui puseste assim?
	B – Espera, enganei-me. Pensava que estavas ×
	S – Apaga isso tudo, apaga isso tudo. Não apaga isso tudo. Os “e” “d” “i” fícios. Aqui no “ésse”, aqui a seguir ao “i” é que é acento. Ponto.
	B – Ponto. Não aqui não, porque aqui tá × ah aqui é ponto.
	S – Agora vamos para “património cultural”.
	B – Cultural? Ok (enquanto escreve): “O património
	S – “Património cultural.
	(sil.)
	S – “Tem nas casas
	B – (enquanto escreve): “Tem nas casas

S – “Nas casas azulejos
 B – Azulejos...
 S – Vírgula, “moliceiros”. Nas casas moliceiros. É péra, tu escreveste painéis de azulejos?
 B – (Responde afirmativamente com um aceno de cabeça) Azulejos
 S – Painéis de azulejos?
 B – ou é “ju”?
 S – Apaga isso tudo. (o elemento B executa a ordem) E escreve “painel”, não.
 B – Casas, painéis, azulejos
 S – Não, fica mal porque olha, os...os moliceiros não andam na, em casas. Então apaga até... dá cá (e tirando o lápis a B, marca na folha). Esta é a tua borracha?
 B – É.
 S – Tem... (começa a ditar): tem painéis de azulejo, painéis de azulejo, moliceiros... que são barcos típicos, que, são, barcos, típicos.
 B – Aqui não se nota o acento do “i”, pois não?
 S – Qual “i”? de “ti”? “t”, “i”. Típicos.
 B – Deixa-me ver aqui. × é azulejOS, moliceiros.
 (S tenta tirar a folha a B)
 B – Espera.
 S – É vírgula moliceiros.
 B – Pronto. Mas aqui tenho de pôr um “érre” porque aqui ×
 S – Ai
 B – (risos)
 S – Moliceiros.
 B – Não se nota pois não?
 S – (afirma negativamente com a cabeça).
 B – Tenho de fazer a letra mais pequenina. Olha e vai × uma manchinha. Ai não.
 (sil.)
 B – Pronto já está.
 S – Continuando. Ponto final.
 B – Típicos.

2min28s

S – Típicos. Ohhh, agora vamos para o quê?
 B – Para...
 S – “Atividades que ajudam a ... desenvolver Aveiro.”
 B – Mas não é!?
 S – É. (inicia o ditado) “As atividades. As atividades.
 B – “As atividades.
 ×××
 S – “As atividades que ajudaram, a desenvolver Aveiro
 B – “Que ajudaram a...
 S – “Desenvolver Aveiro...” dois pontos, em baixo...

B – Podia continuar
S – Hãn?
B – Podia continuar aqui, ainda tenho espaço.
S – Não, não podes!
B - ...Diz.
S – Então é... as salinas... aaa não, a pesca
B – Eu escrevi aqui a pesca, olha devia apagar o “a”.
S – “A pesca, e o comércio, comér... comércio marítimo”. Deixa cá ver
(sil.)
S – O “érre” tem acento. Agora.

26s (...) – falam sobre a câmara de filmar e sua função.

28s **S** – Oh, nós não sabemos mais...
B – Nós não sabemos mais Catarina. Espera aí, queres que eu chame a Catarina.
(S acena negativamente com a cabeça)
B – Vamos ver, oi, apagaram aqui.
(sil.)

4min30s **S** – Então. Ah. “O doce tradicional de Aveiro.”
B- É ponto final aqui?
S – Sim. “O doce”. Vês e nós temos esta coisa aqui p’ró...aqui... eu não sei...
B – “O doce tradicional da cida...”
S – Mas eu não sei o que que é aqui para ... dizer no doce.
B - Vê no teu.
S – O meu não tem. Tem “as freiras ××× que fazem parte do património gastronómico”. Dá cá.
(...)
Prof. – Estão a trabalhar as duas?
B – Sim mas ela está a escrever. O que é que estás a escrever? Património natural? Não, o natural já está.
(O elemento B distrai-se e começa a falar para o grupo de trás)
S- Ó pá, cala-te. Tá calada.
(...)
S – (lendo o que escreveu): Gastronómico. Então, posso agora escrever?
B – Podes.
S – (inicia o ditado): “O doce tradicional de Aveiro.
B – Tá.
S – É. Não, não.
B – “De Aveiro.
S – “É os ovos-moles, que. É os ovos-moles que as ‘fereiras’”, ferei... olha aqui freiras, “fe”, “rei”
B – “frei”
S – Péra eu dito. “éfe”, “érre”, “é”, “i”, “érre” . “à” “é”...”é”

	<p>B – É assim não é? Freiras. Temos que...</p> <p>S – “Que, inventaram o doce, tradicional de Aveiro”. Ponto final.</p> <p>B – Ponto final.</p>
<u>1min49s</u>	<p>S – Ponto final não. (Retoma o ditado) “E o património”. Não, que, não. Ponto final. “Que fazem parte.”</p> <p>B – Parte?</p> <p>S – Sim parte, do, “do património ‘gastromónico’”, “gue”, “à”, “s”, “tê”, “erre”, “ó”, “éne”, “ó” com acento, “éme”, “i”, “quê” de cão, “ó”.</p> <p>B – Oh eu estou perdida. “tê”?</p> <p>S – Não péra, apaga isso.</p> <p>B – Ok, mais de vagar, ok?</p> <p>(...)- soletra a palavra.</p> <p>B – “Ga-gas-tromó-nó-mico”.</p> <p>S – “De Aveiro.”</p>
<u>10s</u>	<p>S - Tu tens uma letra tão pequenina que eu até já...</p>
<u>6s</u>	<p>S - Não, ××× Agora vamos ter que ir à procura de outra coisa.</p>
<u>23s</u>	<p>B – Agora, ponto final. Agora temos que ver.</p> <p>(S lê um dos textos individuais)</p> <p>S – Ahh.</p> <p>B – Que fazem? E parte do património</p> <p>S - (Começa a ditar) “Os barcos</p> <p>B – “Os barcos</p>
<u>5min10s</u>	<p>S – “Os barcos, fazem passeios, de lazer.”</p> <p>B – Vazer?</p> <p>S – “éle”. Lazer. “éle”, “à”, “zê”, “é” “erre”. Lazer.</p> <p>B – Vou apagar o acento.</p> <p>S – “Lazer, pela ria de ... pelo, “pelos canais “</p> <p>B – Ai, escapa-me sempre o “éne”.</p> <p>S – “Pelos canais de Aveiro”</p> <p>B – Porque é que nós quando acabamos está sempre Aveiro?</p> <p>S - ×××</p> <p>B – Deixa estar, deixa estar.</p> <p>S – Não. Não. Vírgula.</p> <p>B – Vírgula?</p> <p>S – “Onde mostram as casas aos turistas.” Finalmente acabámos. Turistas</p> <p>B – Isto é com “u” ou com “o”?</p> <p>S – Com “u”.</p> <p>B – TU-ris-ta. Já está. Ponto final?</p> <p>S – aaa, sim</p> <p>B – Tá.</p>

S – Vamos emendar algum, vamos apagar algum, alguns ×.

(O elemento S lê o texto escrito)

S – Apago Aveiro. Eu apago. De Aveiro, já está ali Aveiro. Podemos apagar...não, fica assim, já está.

(...)

S – Péra, vamos ler. Eu vou ler e tu vais-me dizer se gostas ou não.

B – Ok.

(S lê em voz alta)

S – “As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a... são as salinas”. São, são as.

B – “são as... salinas.” Agora apagas. Aqui.

S – “As salinas, a pesca e o comércio marítimo.”

(S retoma a leitura)

S – Gostas?

B – Gosto.

Par L & P (cerca de 60 min)

Duração da interação (min.)	Transcrição da interação
	(quebra na gravação)
<u>2min25s</u>	<p>P – Agora a data de, hoje é dia 21.</p> <p>L – É 21 do 11 de 2012</p> <p>P – Anda, vamos fazer o plano.</p> <p>L – Então, número.</p> <p>P – Não, primeiro temos de fazer a pergunta. Escreve tu a pergunta.</p> <p>(sil.)</p> <p>P – Ok, aaa... Qual é a pergunta? Ai, qual é a resposta?</p> <p>L – Olha, aaa... vamos falar... Vai ver ao coiso.</p> <p>P – O meu é melhor que o teu.</p> <p>L – Então vai ver ao teu.</p> <p>(sil.)</p> <p>P – Catarina, ó Catarina anda cá. (...) Aqui a resposta. Temos de fazer resposta?</p> <p>Prof. – Não, pões: primeiro, vamos falar de quê.</p> <p>P – Ah</p> <p>L – De que é que nós vamos falar primeiro no nosso texto.</p> <p>P – Ah isso é a resposta.</p> <p>Prof. – Mas não é preciso escrever, é só dizer a categoria que vão escrever. ××, depois falam do património, depois falam dos transportes, depois da localização, ou ao contrário, de outra maneira qualquer.</p>
<u>50s</u>	<p>P - Ok, então. Primeiro escreve “localização”.</p> <p>L – Ok. Um, pões um e escreve “localização”. Depois, dois pões...</p> <p>P – Olha esta letra saiu muito bem. Dois.</p> <p>L – Depois pões</p> <p>P – O que é que tu escreveste a seguir?</p> <p>L – (lendo do seu texto individual) “Em Aveiro tem”</p> <p>P – Eu escrevi da pesca ×</p> <p>L – “Aveiro situa-se”. Não eu escrevi, Aveiro...</p> <p>P – Não a segunda</p> <p>L – “Em Aveiro tem atividades como a pesca, o comércio marítimo”</p> <p>P – Marítimo, também ×. Oh eu também.</p>
<u>33s</u>	<p>(Risos)</p> <p>P – Profissões?! Oh era com dois “esses” e eu pus só com um.</p> <p>L – “Comércio marítimo e a exploração das salinas”</p> <p>P – Aqui tem as salinas. Então, então agora, “atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro”.</p>

Mas nós, não é preciso ser como nós escrevemos

30s

L – Pois podemos

P – Podemos ter.

L - Olha posso escrever o que está aqui no fim.

P - Ya, posso escrever o “gastronomónico”, não sei dizer. “Gastronomónico”. Anda. “Atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro”. A seguir podemos falar do “Património “gastronomónico””.

L – (lê enquanto escreve) “Atividades.

3s

(O elemento P faz sons musicados)

L – óh P. Cala-te.

1min14s

P – “Gastronomónico”, acho eu que é “gastronomónico”. Deixa ver. Oi não está aqui, oh eu não escrevi “gastronomóico”. Deixa-me ver aqui. “Gastrononómico”. Oh aqui não. Eu estou no de Língua Portuguesa?

L – Agora está.

P – Muito bem.

L – Então agora, três.

P – Três. Não puseste o três

L – xxx

P – Sou eu a escrever, é a minha vez.

L – Ok, aaa...

(...)

P – Então?

L - Agora

(...)

44s

P - Agora podemos falar de... das “pessoas importantes”.

L – Não.

P – Sim.

L – Ai escreve, vá lá.

P – “As pessoas importantes”?

L – Eu aqui escrevi...

P – Ya

L- Não, “Em 1759 D. José I decidiu que Aveiro fosse uma cidade.”

P – De Aveiro que dizemos. Não péra. “Aveiro”

P - Pois “passar de vila.”...

L – Ou também podemos escrever “O património natural de Aveiro”

xxx

L – Escrever “O património natural de Aveiro”.

1min8s

P – Oh, olha eu escrevi bem. Olha aqui aconteceu, ah, eu enganei-me, “acondeceu”, é aconTEceu. Ok, ok, ok.

(sil.)

P – Podemos falar de... Aquilo...”Património ‘gastronomónico’”

L – Ok.

P - Então, agora. “Património ‘gastronomónico’”? Não tem aí. Está no teu caderno, está na mochila. Património, “património ‘gastronomónico’”? Oh Catarina é, diz-se...

Prof. – É como vocês souberem, se não souberem o nome inventem e põem de outra forma.

17s

L – Inventa.

P – Hãn?

L – Inventa.

P – O quê?

L – Gastronómico

P – Olha aqui o património arqu...Vamos falar do “património arquitetónico”.

L – Ok, põe arquitetónico.

1min3s

L - Eu quero pôr a quarta

P – Hãn?

L – Eu quero pôr a quarta.

P – Oh, é um de cada vez.

(...)

2min32s

L – Vá, ok, o que é que vamos fazer no quatro?

P – Quatro, “património ‘gastronomónico’”

L – As “pessoas importantes”

P – Hãn? Tá bem, “pessoas importantes”

L – E agora, importantes é com “i” ou... “em” “é”?

P – “é”. Depois é “subida a cidade”.

L – “Pessoas importantes”.

P – Cinco, “subida a cidade”.

L – Ok, ×××

P – “Subida a cidade”?

L - Sim

(...)

L – Escreve.

P – Mas queres “subida a cidade”?

L – Não sei.

P – Não é. Património “gastronomónico”?

L – Olha natural, pode ser?

P – Natural, ok.

L – (fala em voz alta enquanto escreve)“Património Natural”.

(sil.)

P – Agora pode ser...a “subida a cidade”.

L – Ok.

P – “su”, sObida?

	L – SObida. (risos)
	P – Su-bida.
	L – Ok, agora é sete.
	P – Agora, subida
	L – Não é “à” cidade, é “a” cidade.
	P - a cidade?
	L – Ok é “à”, “à”.
	(sil.)
	L – Agora temos de escrever...
	P- “Património “gastronómico””?
	L – Não. aaa...Como é que é aquilo dos transportes?
	P – “Meios de transportes”.
	L – É isso, agora escreve “meios de transporte”
<u>16s</u>	(...)
	L – na na na na na
<u>21s</u>	P - oh, esqueci-me do “éne”. Trans...
	L – tem um “éne”. Meios de transporte, já está?
<u>19s</u>	(...) – Decidem quem é que “põe”(escreve) os números.
<u>32s</u>	L – Ok, oito.
	P – Oito. Vamos ver ao texto.
	L – Ora, “A cidade” na na na...
	P - xxx “Em Aveiro”...
	L- Olha, tens aqui o doce tradicional de Aveiro.
	xxx
	P – Então, agora escreve “Património “gastronómico””.
<u>7s</u>	L – Eu só fiz x linhas. Um, dois, três, quatro. Fazes em qual, até qual?
<u>4s</u>	P – E depois escrevi “Aveiro é mesmo assim.”
<u>29s</u>	L - ...treze, catorze...
	(...)- discutem o n.º de linhas do texto de cada um
<u>1min18s</u>	P – Escreve “Património “gastronómico””.
	L – Mas vamos...
	P – Deixa-me escrever.
	(sil.)
	P – Não sei escrever “gastronómico”
	L – Eu faço, já está.
	xxx
	P – Não tem mais nada. Vamos?
	L – Ok, vamos.
	P – Aqui está a folha do texto.

<u>8s</u>	(...)
<u>10s</u>	<p>P – Escreve o primeiro, depois escrevo o segundo.</p> <p>L – Ai eu escrevo o título... “A cidade de Aveiro”.</p> <p>P – Escreve o título.</p>
<u>23s</u>	(...) – P entoa de forma cantada a palavra “Aveiro”
<u>1min</u>	<p>L – A localização, o que é que tu escreves aqui?</p> <p>P – Então, Aveiro...”Aveiro situa-se no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro”. ok? Consegues? Não, eu sei que não. “Aveiro...situa-se... no litoral norte português”.</p> <p>(sil.)</p>
<u>39s</u>	<p>P – Demoras muito?</p> <p>L – Oh, estou a escrever na minha letra mais “perfeitada”</p> <p>P – Escreve mais, ok escreve bem.</p> <p>(...) - falam sobre a borracha da Leonor</p>
<u>11s</u>	<p>P – E agora, “táveiro”?</p> <p>L – De Aveiro. Aveiro.</p>
<u>23s</u>	<p>P – Agora, “atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro”. aaaa...</p> <p>L – “As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi</p> <p>P – “A pesca, o comércio marítimo”... (sussurrando): “a exploração de salinas.”</p> <p>L – Agora...</p> <p>P – É assim, parágrafo não é?</p> <p>L – Como é que é? Ah, já sei como é que era.</p>
<u>4s</u>	<p>P – Então. Ah, já sei</p> <p>L – A exploração...</p>
<u>1min1s</u>	<p>P – O que é aquilo?</p> <p>(...) – observam os colegas distribuídos pela sala em pares e vão tecendo comentários.</p>
<u>1min21s</u>	<p>L – “desenvol-ver Aveiro”</p> <p>P – oh, escrevi mal, foi</p> <p>L – “Aveivo”? “vo”?</p> <p>P – Aveiro. Aqui é foi, mas enganei-me.</p> <p>(risos)</p> <p>P – Foi, foi. Escrever voi.</p> <p>L – Eu voi. (risos) “foi a pescas, o comércio marítimo”, não é?</p> <p>P – Hum, pois.</p> <p>L – É o comércio marítimo. Tu não sabes escrever?</p> <p>P – Sei. É com...”éme”.</p> <p>L – Com “é”. É com acento no “é”. É no “é” também... Põe, não está bem, elas corrigiram, no meu texto não tem erro.</p> <p>P – É no “i”. ah isso. A minha também corrigiram. Pois é no ×</p> <p>L – ah.</p>

P - E neste “i” também. “MarítiMO”.

L – “MaRÍtimo”. “E exploração das salinas”.

56s

P – Ainda só vamos no... na, na segunda e já estamos na...

L – Isto é só xxx

P – Mas pronto, olha, escrevemos aqui o quatro e depois aqui o resto da folha. aaa, agora.

L – ih, ya. Isto é igual. Ya, isto é literalmente igual.

P – Mas só que o espaço, este aqui tem mais espaço. Agora vamos à.

L – À... Para P, essas coisas não são tuas.

9s

P – À... “Património arquitetónico”.

L – “Património ArQUItetónico”.

P – “Património arquitetónico”, Vamos lá.

6min55s

L – aaa, vamos ver... Património natural, arquitetónico.

P – O que faz parte do património arquitetónico é, o campus da universidade

L – Os campus da universidade

P – O campus

L – O campus .

P – Da universidade de Aveiro. O campus, não é os. “o campus da universidade de Aveiro”.

L – Então, como é que eu escrevo lá?

P – aaa. “O que faz parte do património arquitetónico é o campus da universidade de Aveiro”...

L – É, onde se...

P – “Onde se localiza”... lá ao pé, onde se localiza, lá.. ó pá, ao pé de... do campus

L – Não, agora, “património arquitetónico”

{ L – “O património...”

P – “O património

P – “Arquitetónico tem por um lado”...

L – Péra. “O patrimó-ni-mó

P - Só tens um “ó”, um “ó”. “ó” com acento. “arquitetónico”. “Por um lado tem edi”

L – Péra.

P – “Antigos, casas de Arte Nova, e”... É casas de arte nova e mais o quê?

L – aaa...

P – “arquitetónico por um lado tem edifícios antigos como casas de Arte Nova e” aaa...mais o quê?

L – Hãn?

P – edif

L – “por um lado tem”

P – tem. “por um lado tem edifícios antigos, por exemplo”...Por exemplo “casas de Arte Nova”

L – Arte Nova...

P – É mais o quê? É o Mosteiro

L – Hãn? Era os casarios.

P – Casarios? Não, isso era da Arte Nova. Ai da Arte Nova, da...de... dos modernos

xxx

L – “Casas de Arte Nova, o hospital” ...

xxx

L – Olha, casas de Arte Nova ...

P – “E o Mosteiro de Jesus”. Onde é que eu escrevi Mosteiro de Jesus? Foi eu que escrevi. Olha afinal não escrevi Mosteiro de Jesus.

L – Eu escrevi.

P – Onde?

L – Mosteiro de Jesus.

P – Onde?

L – Ah ó, hã. Aqui. Mosteiro de Jesus. Já está.

P – Não leva acento.

L – Eu sei.

P – Falta aí ×. “por outro”. Agora deixa-me escrever o resto.

L – Ok.

P – O meu lápis? Ah tá aqui.

L – Ah tá aí.

(...)

P –Então vá. Tem de levar uma vírgula, tem?

L – Ahh.

P –Ou não?

L – É igual. Sim.

P – Ou não? Sim ou não?

(sil.)

P – A Alexandra não liga. “por outro, tem” ...

L – “edifícios... ma, modernos” ...

P – Nomeadamente. Oh ok, pronto.

L – Ya, nomeadamente...

P – Vamos escrever o quê? (lendo da tabela de conectores): “em relação a...relativamente”...Não tá aqui escrito nomeadamente.

L – Olha mas escrevemos à mesma.

P – Pois escrevemos.

L – O nosso texto ×. “nomeadamente”...

P – Ao

L – “nomeadamente ao campus da universidade de Aveiro”

P – Nomeadamente...

L - “o hospital, o parque central, os casarios...” e pronto. “Universidade de Aveiro”. Olha está aqui escrito cidade.

P – Ya.

L – (ditando);Vírgula, “o hospital.”

	<p>P – É novo o hospital, é moderno.</p> <p>L – “O hospital e o parque central”. “O parque central” vírgula, “e os casarios, e... o”...</p> <p>P – “o casario”</p>
<u>11s</u>	<p>P - Péra aí, Catarina? Isto no mínimo tem de ter doze.</p> <p>Prof. – Mas podem escrever mais.</p> <p>P – Ainda só vamos no, vamos passar para o quarto e já vamos na dez.</p>
<u>12s</u>	<p>(...)</p> <p>L – Ok, agora sou eu a escrever.</p> <p>P – Agora é o quê?</p> <p>P - Património...</p> <p>L – “Pessoas Importante”</p> <p>P – “Pessoas importante”, ok!</p>
<u>17s</u>	<p>(...)</p> <p>L – Ok</p> <p>P – “Foi D. José I”</p> <p>L – D. Infante D. Pe... oh, Infante D. Pedro.</p> <p>P – Não.</p> <p>L – Ai D. João.</p>
<u>1min40s</u>	<p>P – “Foi D. José I que disse que Aveiro de vila ia passar para cidade”. Isto foi no ano ...</p> <p>L – “1759”.</p> <p>P – 1759? Ah certo. Parágrafo. Escreve mais dentro. Oh, aqui eu esqueci-me de escrever mais dentro.</p> <p>L – Ok, tá bem, depois.</p> <p>P – Anda, escreve mais dentro. Ouviu menina, escreve.</p> <p>L – “As pessoas mais... As pessoas imp...”</p> <p>P – “Foi.</p> <p>L – “A pessoa mais imp...”</p> <p>P – “Foi...”</p> <p>L – ah, ok.</p> <p>P – (ditando): “Foi D. José I”. José, não está ×, não tem acento, primeiro o “i”, isso. ×××</p> <p>L – “que disse”... este texto todo.</p> <p>P – Ah, ××× “que Aveiro ia passar de vila para cidade”</p> <p>L – “para cidade”.</p>
<u>40s</u>	<p>(...)- olham em redor a sala</p> <p>L – Pronto já está.</p> <p>(...)- falam sobre os gravadores</p>
<u>1min15s</u>	<p>P – Agora...</p> <p>L – Agora vamos</p> <p>×××</p> <p>P – Agora ainda és tu, ainda é “pessoas importantes”. Vou buscar um de cada.</p>

(sil.)

L – Ok, pronto.

...

P – Anda escreve.

L – Acabei em 1759.

P – Agora, aaa... (ditando): “ O Infante D. Pedro”.

56s

L – Agora tens de fazer...

P – Não, ainda é as “pessoas importantes”.

L – Ah.

(sil.)

L – Ok, Infante D. ...

P – “Infante D. Pedro foi tão importante para a Aveiro que até atribuíram o seu nome ao hospital.”

xxx

P – Olha...

L – “O Infante D. Pedro foi tão importante “

51s

(...) – O Pedro afirma que disse quase tudo; falam do número de linhas que vão escrever.

Imin10s

{ L – “Para a

P – “Para a cidade

L – (fala alto enquanto escreve): “que até atribuíram”

(...)

P – Já escreveste?

L – Mais. Mais P., mais.

P – “ e ao parque central”. Péra, deixa só ver mais uma.

34s

(...) - observam a sala e falam sobre o desenvolvimento da tarefa nos outros grupos

Imin05s

P – Agora...

L – Agora é o ... estamos no quê?

P – “Pessoas importantes”.

L – “Património Natural”. Podemos dizer...aaa...

P – “Património Natural”

L – “É os canais da ria. As salinas. “

P – Salinas? As salinas? As salinas?

L – “Da ria de Aveiro.”

(...)

L – Ai santa, a Santa Joana também é uma pessoa importante para...para a cidade.

3s

P – Escreve enquanto eu vou à casa de banho.

Imin49s

L – “E ao parque central e Santa...”

(sil.)

L – “Santa Joana ajudava muito os pobres”.

(sil.)

<u>20s</u>	L – Anda P. (...)
<u>27s</u>	L – Ok, anda. Então, “e Santa Joana ajudava muito os pobres”.xxx”foi dado o hospital e ao parque central e Santa Joana ajudava muito os pobres.”, eu escrevi aqui.
<u>19s</u>	P – Agora é o quê? <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">{</div> <div> L – Agora... P - Agora é o ... P – “Património Natural” L – “Património Natural” P – “O património natural”... L – São os canais da ria. P – Pois. Canais da ria... </div> </div>
<u>54s</u>	(...) P – Catarina, as salinas não fazem parte do património natural ou fazem? L – Fazem, eu acho... acho que fazem. Prof. – Têm de chegar a um acordo os dois. Lembrem-se da aula... Cheguem a um acordo e depois escrevam. Se não conseguirem chegar a acordo nenhum não escrevem essa parte.
<u>13s</u>	P – “O património natural os canais da ria.” L – Só isso? P – Sim L – Ok, escreve.
<u>4s</u>	P – Não quero escrever. L – (risos) aaa... agora...
<u>34s</u>	L – “O património natural é... são os cais da ria.” (sil.) L –ah, mas esta parte aqui “Santa Joana ajudava muito os pobres”, tu não estavas cá e eu escrevi. P – Era a tua vez. Deixei aqui um espacinho. L – Ah, também deixei aqui um espacinho.
<u>23s</u>	P – “Património natural”... tu é que tiveste a ideia. L – “são os canais da ria” P – “de Aveiro”.
<u>55s</u>	L – Feito. P – Aveiroooo, é o melhor lugar do mundo. L – Não é nada. (...) - falam das viagens e da nacionalidade da mãe de P. P – Dezasseis. Número seis. Vês? L – aaa
<u>34s</u>	P – (lendo o plano do texto): “Subida a cidade”.

	<p>L - “Subida À cidade”.</p> <p>P – Oh, tá bem. Já escrevemos. Aqui... “subida à cidade”. (lendo no texto ou plano de texto): “Pessoas importantes”; património importante... ah, onde é que está, D. José I, ah está aqui. Já escrevemos...</p> <p>L – O que é que foi?</p> <p>P – Aqui é ponto final pá.</p>
<u>9s</u>	(...)- P . repete várias vezes a expressão “ponto final pá” fazendo várias vezes enquanto L . escreve.
<u>30s</u>	<p>P – Olha aqui, “foi D. José I que disse que Aveiro ia de ”...</p> <p>L – “ia passar a”. Ia passar é um bocadinho... (sil.)</p> <p>P – “ia passar de vila para cidade em 1759”. Por isso já escrevemos.</p> <p>L – Olha então vamos...</p>
<u>46s</u>	<p>P – Vamos passar para a sete. “Meios de transporte”.</p> <p>L- É os moliceiros.</p> <p>P – Não, como é que é? Moliceiros</p> <p>L – Não.</p> <p>P – É com “cê”, senhora.</p> <p>L – Olha...</p> <p>P – Ah, os moliceiros... Não! Tens de escrever... “os meios de transporte em Aveiro temos...”</p> <p>L – Não, “Os meios de transporte são” aaa, “os moliceiros”</p> <p>P – “E BUGAS, bicicletas” e depois escreves. “Bicicletas de utilização gratuita de...</p> <p>L – “De Aveiro.”</p> <p>P – “De Aveiro.”</p>
<u>7s</u>	(...) – discutem como acrescentar linhas à folha de registo do texto
<u>8s</u>	<p>L – “Os meios de transport...”</p> <p>P – “Os meios de transporte ...</p>
<u>24s</u>	(...)
<u>23s</u>	<p>L – Transporte, os meios de transporte</p> <p>P – “Os meios de transporte são”... “os moliceiros, as BUGAs, bicicletas de utilização gratuita de Aveiro.”</p>
<u>8s</u>	(...)
<u>7s</u>	<p>L – “as BUGAs”. Olha, põe aqui uma linha</p> <p>P – Vou fazer mais quatro linhas.</p> <p>L – Ok.</p> <p>P – Só tens de apagar aqui. Apaga.</p>
<u>1min11s</u>	(...)- falam sobre a grafia de F
<u>50s</u>	L – as BUGAS que são os meios de transporte. Os meios de transporte? × “moliceiros, as BUGAs que são...

P – “que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro.”

(sil.)

L – Então, bicicletas.. oh, oh P., são bicicletas de quê? As BUGAs o que é que são?

P – “de utilização gratuita de Aveiro”.

Cerca de 7min

(quebra na gravação)

2min25s

L – Lê.

P – “A cidade de Aveiro situa-se no litoral norte português junto à ria de Aveiro.”

(...)- continuam a leitura do texto, ora um, ora outro, mas sempre lendo exatamente o que está na folha.

2min14s

L – (...) “Infante D. Pedro foi tão importante para a nossa cidade que até...

{ P – A nossa?

{ L – atribuiu ...

L – Sim, “a nossa cidade”

P – × “cidade. A nossa.”

L – Cidade, aaa... Para a cidade.

P – “que até atribuíram o seu nome...

L – Péra...

P – Para? “para ao parque central”?

L – Sim... Atribuíram

P – Atribuíram?

L – Atribuí...

P – Atribuíram...

P – “o seu nome...”

{ L – Atribuíram

{ P – Ao... não é

P – “Para o hospital “

L – Péra.

(toca a campainha)

P – Vês?...

L – “o seu nome ao hospital”

P – “atribuíram o seu nome ao hospital”, põe um “à”. Não era preciso apagares, já tinhas aí o “o”.

L – Para.. o seu nome ao

P – “à”, “u”, olha era só escreveres pa ××

L – Para o...

P – Não...

L – Olha escreve tu.

P – (suspira) Por amor de Deus, tu...

L – oh, oh P.

P – Ao. É muito difícil? “Ao hospital e ao parque central e Santa”... Ponto final.

{ L – “Santa Joana ...
P – “Santa Joana ...

P – “ajudava muito os pobres.”

(P continua a leitura do texto, de forma acelerada.)

P – Já revimos isto...

L – Tá muito bem.

Par M & AS (cerca de 59 min.)

Duração da interação (min.)	Transcrição da interação
	<i>(quebra na gravação)</i>
<u>39</u>	<p>M – ... “tal e ao parque central de Aveiro” Tens esta parte, do parque central?</p> <p>AS – Hãn?</p> <p>M- Que... que o D. Pedro aaa... deram o nome ao parque central</p> <p>AS – ××× vamos escrever mas, se for para escrever já escrevemos o meio foi... antes de eles virem cá também temos de falar de uma vila × que Aveiro era.</p> <p>M – Hum hum</p> <p>AS - ××× Vês, está aqui no meio.</p> <p>M – Hãn?</p> <p>AS – Onde é que tu puseste?</p> <p>M – Ai de Santa Joana? Pus para o fim.</p>
<u>2min29s</u>	<p>AS – Ah, eu não.</p> <p>M – Na outra. E... e o doce tradicional? Aveiro... “Aveiro é conhecido por os ovos,... os moliceiros e também tem comboios e outros meios de transporte. Aveiro é conhecido por os ovos-moles, um doce tradicional. Feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus, local em que, onde viveu e morreu a padroeira da cidade, Santa Joana a princesa”. É assim.</p> <p>AS – Não.</p> <p>M – Hãn?</p> <p>AS – Eu não escrevi assim.</p> <p>M – Isso é teu?</p> <p>AS – Eu não falei de tudo.</p> <p>M – “Aveiro é uma cidade que tem ria, chamasse, chama-se Ria de Aveiro e está ‘sentuada’ no litoral norte português”. Isto também tenho, mas também pus peixes. “As atividades que ajudaram os...</p> <p>{ M – “a desenvolver Aveiro</p> <p>{ AS – “a desenvolver Aveiro</p> <p>M- “foi a pesca, o comércio marítimo, e a exploração de salinas.” Em mil novecentos eee sessenta eee, quer dizer, mil novecentos e setenta, aiiii. Diz lá.</p> <p>AS – “Mil setecentos e cinquenta e nove, D. José I</p> <p>M – “D. José I mandou que Aveiro fosse uma cidade, as pessoas muito importantes para Aveiro foram, o D. Infante D. Pedro, ai, Infante D. Pedro, filho de João I, ai, D. João I.</p> <p>AS – D. José I.</p> <p>M – “D. José I e a Santa Joana Princesa. Os meios de transporte de Aveiro são os comboios, os moliceiros, as atividades de lazer são, passeios de moliceiros pelos...</p> <p>AS – “Canais.</p> <p>M – “Canais. Os...</p>

AS – “O património “gastrónico” são os ovos-moles”

M – Isto é “o” ou é “os”?

AS – É “os” mas aaa, sei lá...

M – “Os patrimónios...”

AS – “O património ‘gastrónico’”...

M – Tá bem, “O património gastró, gastronómico são os ovos-moles”.

10s

M - Não tem nada por trás.

AS – Claro que não.

M - (risos) Às vezes põem.

AS – E tu, puseste? Não?

M – Não.

AS – Claro que não, não tinhas isto aqui.

15s

AS - Então, vamos começar. Uma folhinha, oh, não tem nada, mas prontos.

M – Pois é mesmo para não ter. Vamos pôr primeira parte.

AS – Primeira parte? Tá bem, primeira parte.

M – É como está no quadro

49s

AS – Vamos então ver a primeira...

M – Olha o que é que nós vamos pôr? Deixa-me ir ver à folha.

AS – Não é para copiar tudo!

M – Eu sei, não é para copiar, é para dar ideias.

AS – De quê?

M – “Aveiro é uma cidade que tem... ria, que se chama ria” lá lá lá. “De Aveiro.”

AS – Temos que ir aqui.

M – Ou aí.

AS – Por exemplo, prontos, põe por exemplo.

M – Hum, a ria, Aveiro... olha vamos pôr a tua ideia que é mais fixe do que a minha, olha.

“Aveiro é uma cidade muito bonita com uma ria com muitos peixes, que costumam dizer a ria de Aveiro e no litoral norte de Portugal, português”.

15s

AS – Escreveste o quê? Pei-xass?

M – Mal (Risos).

AS – Escreveste mal peixes.

M – E?!

AS – Escreveste um “pê”, um “é”,

AS - um “i”, um “cê”, um “ó”, um “cê”.

M – Oh, quero lá saber.

Imin10s

M – Já podemos continuar?

AS – Sim, já podíamos ter continuado, não achas? Tu falaste.

(...) – falam sobre os gravadores (os diferentes aparelhos para captar o som)

M – Vamos lá, pronto. Então vamos pôr, vamos ver aqui ou então vamos pôr essa.

AS – Sim.

M – Primeira parte.

AS – Escreve tu, tens a letra mais perfeitinha.

M – Então dá cá.

AS – Hum, escreve com o teu, o teu lápis escreve muito melhor do que o meu.

(...)

AS – Usa o teu lápis.

20s

M – Eu não sei o que hei-de pôr.

AS – Ainda agora tínhamos uma ideia.

{ **M** – “Aveiro foi elevada a cidade”...

M – Ah, tá bem. “Aveiro é uma cidade, tem ria chama-se ri... lá lá lá é só a ideia. Ou então... vamos ver aqui.

AS – Pois.

1min6s

M – “Aveiro foi elevada a cidade” mil, não é esse. “Quero acrescentar informações sobre alguma coisa que já foi dita antes”. Aveiro...

AS – Olha... nós só podemos ir aqui ou podemos ir ler aqui?

Prof - xxx categorias. As categorias é o quê?

AS – aaa... Tiramos daqui?

Prof – Isso são categorias?

AS – Não.

Prof – De que é que começaram a falar primeiro?

M – aaaa...

Prof – Sobre o quê?

M – A ria de Aveiro.

Prof – Sobre o quê?

M – A ria de Avei...

AS – Sobre Aveiro.

M – Sim, sobre Aveiro da ria de Aveiro. Primeiro nós pomos: “Aveiro é a cidade

M – “muito bonita com uma ria com muitos peixes” ...

AS - xx “situa-se no litoral norte português”

Prof – E isso é o quê? Localização e a seguir falaram de quê? Vá têm de fazer assim.

M – Ah, ok.

AS – Tá bem.

AS – Vamos escrever, “Aveiro”

M – Vá lá, deixa-me escrever.

AS – “Aveiro está no litoral norte português”

32s

M – Assim eu não escrevo.

AS – Tá bem, então escrevo eu.

M – Dá cá.

AS – Tá bem então.

(...) – falam sobre perder tempo

<u>16s</u>	<p>M – Aveiro foi elevada a cidade em...</p> <p>Prof – Vocês não vão escrever o texto aqui, o texto vai ser escrito naquela folha.</p> <p>M – Não, nós vamos aqui, aqui</p> <p>M – Nós vamos dar ideias.</p> <p>AS – Então escrevemos ×× localização.</p> <p>Prof – Então escrevam, estão a perder tempo.</p> <p>AS – Pois.</p>
<u>4s</u>	<p>M – “A ria de Aveiro situa-se no litoral norte português”?</p> <p>AS – Sim.</p>
<u>16s</u>	<p>M – Que letra.</p> <p>AS – Tás a fazer de propósito.</p> <p>M – Não, não tou. O “à” é que me saiu assim, dá cá.</p>
<u>3min23s</u>	<p>M – “A ria de Aveiro”, a ria de Aveiro o quê?</p> <p>AS – “Situa-se no litoral norte português.”</p> <p>M – “Situa-se”... olha mas eu dou mais erros, isso é verdade. “No litoral norte</p> <p>AS – “Português.</p> <p>M – “Português.</p> <p>AS – Escreveste com letra mai...minúscula, é com letra maiúscula, norte português. Podes apagar.</p> <p>M – Português. E o norte também é?</p> <p>AS – Também.</p> <p>M – Norte, português. Pronto, já temos aqui uma ideia para pôr aqui, não aqui.</p> <p>AS – Ah, pois é.</p> <p>M – Depois, como é que vamos pôr, o título.</p> <p>AS – Mas primeiro vamos fazer aqui TUDO. Aaa o título é?</p> <p>M .– Sim o título.</p> <p>AS – Texto sobre Aveiro.</p> <p>M – As coisas sobre Aveiro.</p> <p>AS – Hum...A vida de Aveiro.</p> <p>M – Oh...</p> <p>AS – Então... não sei um título. Anda, faz lá.</p> <p>M – Pode ser “as coisas de Aveiro, sobre Aveiro.”</p> <p>AS – Tá bem, as coisas, dito eu.</p> <p>M – Não, não, não. Deixa-me escrever.</p> <p>AS – Mas ainda não vamos escrever já, a primeira coisa. Primeiro vamos fazer tudo.</p> <p>M – “Sobre...Aveiro.”</p> <p>AS – Agora não escrevas, é só quando acabarmos tudo, quando tivermos, até acabar as nossas ideias</p> <p>M – Tá bem.</p> <p>AS – Mas, não pode ficar só uma porque doze, linhas. aaa, então, a dois, é “As atividades que</p>

ajudaram a desenvolver foi...”

M – Sim, eu sei.

AS – “a pesca, o comércio marítimo e...”

M – Dá cá, o meu também não está assim tão giro. Olha, posso ler no texto?

AS – Podes.

M – Depois leio do teu, para vermos se temos mais ideias. “Aveiro é um cidade muito bonita, com uma ria, com muitos peixes que costuma, ai, costumam dizer ria de Aveiro no litoral norte de Portugal, português. Sim, Aveiro também tem atividades. A pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas embora já não haja muitas.” O que é que tens aí? “As atividades que ajudam”... Olha...

AS – “Ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas.”

M – Então mas já não tens “exploração das salinas, embora já não haja muitas”!

AS – Mas isso é... estamos a falar no, no século XX, ×××

M – E no século XX não há, não há muitas mesmo. E é XXI, nós estamos no século XXI.

AS – Quem não sabe.

M – Hãn?

AS – Quem não sabe.

M – Tás a dizer que é o século XX e já não há muitas coisas.

AS – Anda lá

42s

AS - Eu vou escrever.

M – Não.

AS – O dois, “situa-se...”

M – Tu não escreves nada.

AS – Então eu dito-te.

M – Sim.

AS – “As atividades que ajudaram a desenvolver”...

M – Não, é melhor esta, dita, dita essa.

AS – Tá bem. As... do sim, não.

M – Do três.

AS – “Atividades é a pesca...”

M – “Sim, Aveiro também tem atividades a pesca o comércio marítimo, a exploração” ai

AS – Pode ser...

M – “marítimo e a exploração das salinas!

AS - Oh, este é melhor.

M – “embora já não haja muitas.” É exatamente igual.

AS – “As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas.” Vamos escrever este.

10s

M – Não.

AS – Sim.

M - Não.
AS - Sim.
M - Nãaaaaoooo.
AS - Então escrevo eu.
M - Ohhh.
AS - xxx

1min43s

M - Não. Vamos pôr dois. É exatamente igual, só que, aí não tem, agora já, olha vou continuar aaa... coisar o resto. Só vamos ver aí, já, já que... tu não coisas. “Relativamente, ao património natural, a cidade de Aveiro conhecida sobretudo pela ria ...”

{ AS - Nós estamos nesta parte. “Aveiro...
M - “E os seus canais.”

M - Esta era a primeira parte, podíamos ter copiado.

AS - Não, não era. Só por estar em primeiro não quer dizer que esteja aqui toda, as coisas.

M - “Aveiro foi ele...” não, é um bocado mais... “Por um lado encontramos edifícios antigos”
× ...

AS - Vamos escrever.

M - “Da arte nova”, não... Surgia, oh, não tem aqui nada...Péra, “quer dizer alguma coisa que vai construir uma ideia de, parágrafos ou de frases anteriores”. Temos esta, xxx

AS - Anda lá, escrevemos esta, só esta, depois são todas tuas.

{ M - Tá bem.
AS - Até ao fim.

M - As... dita-me.

AS - “As atividades”, sabes escrever atividade não sabes?

M - Claro que sei.

27s

AS - “Que ajudaram”, que ajudaram.
(sil.)

M - Continua.

AS - “Ajudaram a desenvolver...”

M - Agora...

AS - Eu dito-te, é um “dê”, não é assim, de... “desenvolver”

46s

M - Oh, disseste que era desenvolve... ainda não tinha acabado sequer, deixa cá ver. Abre isso.

AS - É um “dê”... um “dê”, um “é”...

M - Já está.

{ AS - um “né”. Um “cê” de sapo, um “é”...
M - “cê” de sapo.

AS - Um “vé”.

M - Espera...

AS - Um “erre”.

M - “zen”...”volver”. Já está.

AS - Assim está melhor.

	M – Desenvolver.
	AS – “Aveiro foi” ... Aveiro
	M – Isto é meu.
	AS - Escreve Aveiro.
<u>18s</u>	(...) – falam com outros grupos sobre o gravador e a sua função.
<u>46s</u>	AS – Aveiro, escreve Aveiro.
	M – “As atividades que ajudaram” aaa Aveiro .
	AS – “desenvolver Aveiro foi”, dois pontos.
	M – Esta não tem dois pontos
	AS – Oh tá bem. “Foi a pesca”...
	M – “A pesca”.
	AS – Pesca. “O comércio marítimo e a exploração das salinas”. Aqui é uma vírgula.
<u>7s</u>	(...) – Voltam a falar com outros grupos sobre os instrumentos de gravação da interação
<u>33s</u>	<div> <div>{</div> <div> M – “A pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.” </div> <div> AS – Agora vamos para... </div> <div> AS – Pois, tu só ainda escreveste exploração. Tens... das salinas. </div> <div> M – Já está. </div> <div> AS – Agora vamos para a terceira parte. </div> <div> M – “Treceira”. </div> <div> AS – Agora vamos ver do teu. </div> <div> M – O meu? Ah, tá aqui. </div> <div> AS – Depois... </div> <div> (...) </div> <div> M – Ora bem. </div> </div>
<u>2min24s</u>	AS – Estávamos nesta parte agora... M – “Treceira”. “Sim... Comércio marítimo...Embora já não haja muitas. O povo de Aveiro Gostava muito do rei D. Infante”... AS – Vamos escrever isso! M – “Infante D. Pedro, que até deram o nome dele ao hospital, e ao parque central de Aveiro.” AS – Assim... M – Podemos pôr, tirar o Aveiro, porque já sabemos que é Aveiro. AS – Pois. Tiramos Aveiro. M – Então vamos. Anda dita-me. AS – Ah, tá bem. Começa a escrever. “O Povo”, sabes escrever “o” depois “povo”. M – O Povo são as pessoas. AS – Eu sei. “O Povo ... M – Já está. AS – “de Aveiro, gostava muito M – “Gostava AS – “muito

M – Aiiii, ai sim está bem.
 AS – “do...
 M – “muito
 AS – “do rei Infante D. Pedro...”
 M – Dá cá isso. Infante é mais difícil.
 AS – Tá bem.
 M – Oh, por acaso é fácil. Podes. In-fan-te, D. Pedro.
 AS – “que até deram.
 M – “que, até, deram.
 AS – “o nome
 M – “o, nome.
 AS – “dele”. Agora está a sair muito bem. “dele ao hospital
 M – “ao, hospital.
 AS – “e ao
 M – “e ao, parque...
 AS – “central.”
 M – Não?! Ah, já escreves-te ali. Parque
 M – Central.
 AS – Central.
 AS – Não escreves Aveiro.
 M – Oh não... Eu sei. Central
 AS – Com “cê” de cedilha.
 M – Central...
 AS – Ah, assim está melhor.
 AS – Vamos para a quarta parte.
 M – Prontos

21s

M - × eu posso também copiar o teu.
 AS – Tá bem, mas era ...
 M – Agora é a tua vez.
 AS – Tá bem. De escrever?
 M – Não...
 AS – Ah...
 M - De le... de ir ao teu
 AS – Ah.
 M – E eu não vou escreve, só vou apontar.
 AS – Eu também só aponto com este lápis, e escrevo com o outro.
 M – Salinas...

4min24s

AS – Nós então... íamos... temos de falar dos...
 M – D. Infante D. Pedro e Santa... não, são as coisas importantes também podemos...
 AS – Mas nós já escrevemos Infante D. Pedro.

M – As aaaa, também podíamos escrever que não escrevi. As coisas importantes para Aveiro eram D. Pedro...

AS – Ah sim , isso.

M – D. João I. Apesar de esta parte ser desta, mas...

AS – Tá bem, vamos para a quarta fase.

M – Sim. Qual é?

AS – É esta do sétimo, mas continuas do sexto.

M – A cidade... As coisas importantes... Os reis importantes e as rainhas importantes. Ai, não. “As pessoas importantes”...

AS – Sim. “Pessoas importantes, para Aveiro...” (ditando): “importantes para Aveiro...”

M – Aveiro.

AS – “foi D. José I.”

M – Foi...

AS – Foram.

M – Foram, “foram. Dão” ...

AS – “Foram o Infante D. Pedro...”

M – Oh, fogo.

AS – Então temos de escrever Infante D. Pedro.

M – In-fan...

AS – “Infante D. Pedro.

M – “D. Pedro...

AS – “Infante, D., Pedro.

M – “Filho de ...

AS – “Filho de” ... D. José, “D. João I”.

M – Primeiro, aaa...

AS – “D. José I”

{ **M** – Ai não, deixa-me tirar esta vírgula.

{ **AS** – “E Santa Joana Princesa.”

M – Aqui é que é a vírgula. Depois, “D. José I...

AS – “E Santa Joana Princesa.”

{ **AS** – Olha escreve aqui ×

{ **M** – E Santa...

AS – Aqui ×, eu escrevi aqui mal.

(sil.)

M – Ou?

AS – Sim, ou santa.

{ **AS** - Podemos escrever assim ou assim.

{ **M** – Joana?

AS – Sim.

M – “Santa...”

AS – Ponto...

M – Tu escreveste ao contrário, × Santo

AS – Pus.

{ M – Ou...

AS – Ponto Joana.

M – Ou, espera.

AS – Não... Não, não é preciso escrever isso

{ M – Ou Santa Joana.

AS – Porque isto é para escrever

AS – Também escreveste “ou Santa Joana”?

M – Sim, disseste para copiar.

AS – “Princesa.

M – “Princesa”.

AS – Vamos então para a quinta frase.

M – Ya, parece que vamos. Oh... escrevi mal. Agora é do meu texto.

AS – Tá bem... Então deixa-me procurar, onde é que nós vamos? Tu tens isto, por isso temos que voltar, para trás. Agora temos de falar de Jesus...

M – Não, agora é...

AS – Os meios de transporte!

M – Os...sim.

AS – Eu copiei daqui porque... os teus meios de transporte estão... aqui, no meio e o meu também está no meio.

M – (lendo): “Aveiro é conhecido por os ovos-moles... também tem comboios e outros meios de transporte.” É moliceiros, não é nada “coisos”.

{ AS – É meios de transporte.

{ M – Pronto, é, está aqui.

M – “Aveiro é conhecido pelos moliceiros, onde andam os turistas...”

AS – Tá bem...

M – “E outros meios de transporte.”

AS – Sim, anda escreve.

I3s

M – Oh não é com este, esse é para apontar. Aveiro...

Imin37s

AS – Aveiro é...conhecido por os, não... pelo, por os moliceiros. Pelos moliceiros. Pelos, está aqui por mas não fica com sentido.

M - ...é conhecido pelos...

{ M – Moliceiros

AS – Moliceiros

AS – E também. Não, e também não.

M – “Onde andam os turistas.”

AS – Onde

M – aaa... como é que se escreve “onde”?

{ **AS** – Eu escre...
 { **M** – Ah já sei, já sei.
M – “Onde”
AS – Sim.
M – “Andam: Os turistas.
AS – “Onde andam, onde andam. Andam, os turistas.
 { **AS** – “E outros meios de transporte.
 { **M** – “E outros meios de transportes.
M – “Por exemplo as BUGAs.”
AS – Sim, escreve por exemplo. Por exemplo, as BUGAs, e depois...
M – Não espera, e... outros.
AS – Olha, podes escrever aqui como é que se escreve aquele nome das BUGAs?
M – “bê” “ú”, “guê”.
AS – Não, nós queremos explicar o que é que são.
Prof – Ah, bicicletas de utilização gratuita de Aveiro.
AS – Tá bem.
M – “Meios de transporte, por exemplo
AS – “BUGAs, que são...”

3min25

M – Péra, (soletrando o que está a escrever) trans-por-te, por...e-xem-plo. Aaa... Como é que se escreve exemplo?
AS – Eu sei escrever.
M - Dita-me.
AS – Um “é”, um “xis”, um “é”, um “éme”, um “pê”, um “lê” e um “ó”.
M – Exemplo.
AS – Isso parece um “é”, aqui.
M – E é um “é”.
AS – É um “éle”.
M – Ah, exemplo.
AS – Que são, que não péra. “Aveiro é conhecido pelos moliceiros onde”
 { **M** – “Por exemplo as BUGAs”
 { **AS** – “andam...
AS – “Por exemplo as BUGAs. As BUGAs que são, bicicletas”, que são bicicletas. Está bem!
M – Não, mas se os moliceiros não têm letra grande isso também não tem. Porque se não...
AS – “Que são bicicletas “
M – Que...
AS – Que são bicicletas. Aaa, onde, eu não sei dizer o nome...” Bicicletas de utilização gratuita de Aveiro”.
M – Ok. “BUGAs que são...
AS – “São bicicletas
M – “Bicicletas...

AS – “De utili...” Alexandra...

M - ...tas. Continua a dizer. Bicicletas... Gratuitas?

AS – Olha pode ser, bicicletas gratuitas, de quê?

M - ...tuitas, gratuitas...

AS – Não, é “bicicletas de utilização gratuitas de Aveiro”.

M – “de...

AS – “De utilização ...

M – “Utilização

AS – “Gratuitas...

M – “Gratuitas. Gra-tui-tas...

AS – “Gratuitas de Aveiro.

M – “De Aveiro”.

AS – Utilização.

M – Deixa-me só ver ali uma coisa.

AS – Escreveste, isto é utilização?

M – Prontos vê.

AS – Isto é utilização?

M – Hãn?

AS – Utiliza...

M – “ção”.

AS – E isto é o quê? Esta perna?

M - É um “zê”. “u” “tê” “i” “lê” “i” “zê” “à”.

AS – Utilização. Um “cê”

M - Ah

AS - “cê” de cão.

M – Utili...olha, olha para o que eu escrevi

AS – O o “cê”...

M – “u” “tê” “i” “lê”, “zê” “à”. E depois acho que aqui o “é”...o “zê” outra vez.

AS – Não é um “cê” de cedilha. Um “cê” de cedilha, um “à” e um “ó” e um til, já escreveste pronto.

M – Utilização gratuita de Aveiro.

1min16s

AS – Agora vamos para a sexta frase.

M – Deixa-me apontar...Onde é que é?

AS – A sexta frase é aqui. Onde estão os ovos-moles. Mas...

M – Os ovos-moles.

AS – Nós tirámos a ideia, esta, de qual? Do teu ou do meu?

(sil.)

M – Péra. Não, esta não tirámos de nenhuma. E esta tínhamos tirado...

AS – Do teu?

{ M – Do teu.

AS – Tá bem, então...

M – Por isso o meu é agora.

AS – Por isso é o teu agora.

M – Ou então inventamos, também, podemos não tirar

AS - Ovos-moles.

M – Podemos também inventar. “Os ovos-moles são um doce tradicional...

AS – “Da cidade de Aveiro.

M – “Da cidade de Aveiro.” E... “da cidade de Aveiro, feitas pelas freiras do Mosteiro de Jesus, local onde viveu, e morreu, Santa Joana a princesa.”

AS – Não, não foi aaa... que a Santo Joana morreu, foi a padroeira.

M – A padroeira de Jesus, local em, onde

AS – Não!

M – “Viveu e morreu a padro”...ai, “a padroeira da cidade Santa Joana.”

8s

M - Aaa, o que é padroeira?

AS – aaaa... É um sítio que se faz.

M – Está bem.

Imin52s

M - Agora... os ovos-moles... Sexta frase.

AS – Os ovos-moles eram um doce tradicional de Aveiro.

M – Ovos-moles...

AS – É um doce tradicional

M – É...um...

AS – Olha, só que nós não dissemos o que é que aconteceu a Aveiro. Da cidade, tu disseste logo: “Aveiro era uma cidade... muito bonita.”, mas...

M – Disse, sabes porquê?

AS – Ah, ya, isto é uma frase só não é... mas antes era uma vila.

M – Olha então vamos ver o que é que nós temos aqui. “A ria de Aveiro situa-se no litoral, no litoral norte português. As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas. O povo de lá, de Aveiro gostava muito de henri... do rei...

AS – Infante D. Pedro.

M – “Infante D. Pedro que até deram o nome deles ao hospital e ao parque central.” Aaaa...

AS – “As pessoas ...”

M – Pois não, não dissemos. Mas quero lá saber. Continuamos. E... “As pessoas importantes para Aveiro foram D. Infante. Infante D. Pedro, filho de D. João I

AS – “D. José”

M – Ai, “D. José I e Santa Joana Princesa. Aveiro é conhecido pelos moliceiros, onde andam as padroeiras e os...

AS – “Os turistas!

M – Ai, e “os turistas e outros meios de transporte, por exemplo as BUGAs que são as bicicletas de utili-za”

14s

AS - Nós já vamos, nós já vamos na sexta fase.

- M** – “Utilização gratuita de Aveiro
- AS** – Olha!? Não é preciso escrever doce como está aqui pois não?
- Prof** – Podem escrever mais se quiserem.
- AS** – E por exemplo só dez?

Imin21s

- M** – “Os ovos-moles é um doce tradicional...”
- AS** – Tradiciiii... um “tê”, um “rê”, um “à”, um “dê”, um “i”, um “ó”...
- M** – Um “tê”, um “rê”, um “à”, um “dê”, um “i”...
- AS** – Um “cê” de cão. Escreveste tradic, tra...
- M** – Tradi...
- AS** - unal
- M** – unal
- M** – Ya. Tradic
- AS** – Copia pelo teu.
- M** – Tradi, onde é que está? Oh, um doce trade-o-di...ce. Mas eu também escrevi mal. Tradiocinal.
- AS** – Tradiciii-onal. É, mas eu não escrevi. Não, não escrevi tradicional aqui, e por isso não podes copiar.
- M** – “tê” “rê”
- AS** – Eu sei. Deixa-me...
- M** .- Então? Tradii-o-c
- (sil.)
- M** –Ah, tradicio-o-nal
- AS** – É um “tê”, um “rê”, um “à”, um “dê”...
- M** – Já está, já está.

41s

- M** – Não ponhas a folha aqui. “Tradicional.”
- AS** – Vês porque é que a mesa serve? Vês porque é que a mesa serve?
- (...)- discutem quem tem gravadores, referindo-se especificamente ao gravador do P. e L.
- M** – Vamos. “Um do, um doce tradicional...”
- AS** – Isto é para apontar?
- M** – Eu sei.

4s

- AS** – Agora estamos na...
- AS** – “um doce...
- M** – “Um doce tradicional...
- M** – “de Aveir”o.

29s

- AS** – Oh Alexandra, nós não podemos escrever “doce tradicional de Aveiro”, porque os ovos-moles... ali... ×××, de... ai, de... ×××, Ah, em Aveiro sim. Parecia-me que aquilo era o Porto.
- Prof** – A imagem é grande, ficou lá por cima.
- M** – Vamos.
- AS** – Tradicional de Aveiro.

<u>13s</u>	<p>AS - Sétima frase. Também, nós na sétima frase já vamos quase no fim.</p> <p>M – Quero lá saber. Ainda melhor. Ai não, ainda não é.</p>
<u>7s</u>	M - “um doce tradicional feito das freiras”, não, não há, não há a sétima fase.
<u>2s</u>	<p>AS – Fala baixo.</p> <p>M – Tá bem.</p>
<u>34s</u>	<p>M - Aveiro...um... Os moles. “Os ovos-moles é um doce tradicional de Aveiro” que se. Não, “é um doce tradicional feito, feito pelas freii-ras de Jesus”, ai, freiras ...</p> <p>AS – Os, deixa-me ver. “Os ovos-moles é um doce tradicional</p> <p>M – “feito pelas freiras</p> <p>AS – “feito pelas freiras</p> <p>M – “de...”</p>
<u>5s</u>	<p>AS – Deixa ver se fica...</p> <p>M – Deixa-me ver!</p> <p>AS – Tá bem. E deixa-me ver uma coisa. Ai, não.</p>
<u>15s</u>	<p>M – Feita pelas, aaa...</p> <p>M – “freiras do mosteiro</p> <p>AS – “freiras do mosteiro</p> <p>AS – “de Jesus local em que...”</p> <p>M – Péra!!!</p> <p>AS – “viveu e morreu a padroeira da cidade de Santa Joana a princesa.”</p> <p>M – “mos-tei-ro de Jesus.”</p>
<u>22s</u>	<p>AS – Cópia daqui. Tudo. Cópia tudo. Depois vamos para a sétima frase do meu.</p> <p>M – Não.</p> <p>AS – Sim.</p> <p>M – Depois acaba.</p> <p>AS – Ainda não fizemos o lazer.</p> <p>AS – Ainda não fizemos aaa, o lazer.</p> <p>M – Ah, ya. Ai, não, o lazer já não, já fizemos já.</p> <p>AS – Ah, ya, os turistas. Depois os turistas ...</p>
<u>1min17s</u>	<p>Outro aluno – Vocês têm de escrever aqui, o texto</p> <p>M – Nós vamos escrever, mas nós não estamos a escrever aqui, estamos a escrever as ideias.</p> <p>AS – As ideias...</p> <p>Outro aluno – Ainda?</p> <p>M – Sim.</p> <p>(...)</p> <p>M – “do mosteiro de Jesus.”</p> <p>AS – Isto não é um texto, oh Alexandra, isto não é um texto, nós não falámos do comboio nem sequer dissemos o que é que aconteceu à cidade, por isso não é um texto. Nem...</p> <p>M – São ideias.</p> <p>AS – Ya.</p>

M – “Os ovos-moles é um doce tradicional feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus...”

AS – Já fizemos tanta coisa. Ainda agora estávamos no segundo já estamos no... no sexto...

M – Ya, realmente.

AS – Esse é para apontar e este é para escrever.

M – Eu sei.

9s

M – “Do Mosteiro de Jesus, do Mosteiro de Jesus...”

AS – “Local onde viveu e morreu a padroeira da cidade.

M – “Local...”

4s

M - Deixa-me escrever ×

AS – Tá bem, só essa frase.

37s

M – Local.

AS – “Onde morreu, aí, viveu

M – “Em que

AS – “Local em que viveu e morreu.

M – “Morreu. E morreu.

AS – “Local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Santa Joana a princesa”. Aqui fica vírgula. “Da cidade.

M – “Da cidade...”

AS – Vírgula, “Santa Joana Princesa.

M – “Santa?

AS – “Joana Princesa.

M – “Joana...”

1min5s

AS – Deixa mostrar à Alexandra.

M – “Princesa”. Não, deixa-me copiar.

AS – Não precisamos de pôr sétima frase.

M – Pois não.

(...) – Chama a Alexandra.

AS – Olha, podes ver se está igual? É que nós não queremos escrever outra vez igual aqui.

Prof. – Péra aí.

(...) – a professora lê o texto, enquanto discutem como identificar o texto.

Prof. – Eu não posso dar a minha opinião. Vocês já decidiram? Têm de escrever o que está, passam para, passem para aqui.

AS – Mas nós também não escrevemos comboio e edifícios de arquitetura moderna, não precisamos de pôr tudo pois não?

Prof. – Vocês decidem o que é que é mais importante.

M – É que nós copiámos isto para aqui, era para aqui.

AS – É isto mais importante.

Prof. – Então vá, escrevam.

AS – Escrevemos, anda copia.

M – Dita-me.

	<p>AS – Tá bem.</p> <p>(AS dita o texto produzido na folha em branco, para que esta o escreva na folha de registo. A partir dos 41 min. de gravação/interação.)</p>
<u>20s</u>	<p>AS – “A Ria de Aveiro situa-se no litoral Norte português”</p> <p>M – Péra...</p> <p>AS – “Aveiro situa-se, situa-se, no litoral norte português.</p> <p>M – “Litoral...”</p>
<u>55s</u>	<p>AS – Não escrevas com erros.</p> <p>M – Norte. Está bom.</p> <p>AS – É com letra maiúscula.</p> <p>M – Pois é.</p> <p>AS – Norte português também é com letra maiúscula.</p> <p>(...)</p> <p>AS – Olha, aqui leva um chapeuzinho.</p> <p>M – A onde?</p> <p>AS – Deixa ver.</p> <p>M – Tá mal.</p> <p>AS – Por-tu-guês. Apaga tudo.</p> <p>M – Porquê? Deixa-me ver.</p> <p>AS – Copia.</p> <p>M – Deixa-me ver!!!</p> <p>AS – Tá bem.</p> <p>(AS soletra a palavra <i>Português</i>)</p> <p>M – Português!!</p> <p>AS – Agora aqui um chapéu.</p> <p>M – Tá bem.</p> <p>AS – Agora ponto final. As atividades...</p>
<u>14s</u>	<p>M – Deixa-me contar quantas linhas é que tem. Um, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze. Mesmo a calhar.</p> <p>AS – Anda lá.</p>
<u>9s</u>	<p>AS – E se nós não tirarmos todas as ideias do texto?</p> <p>M – Mas já tirámos muitas.</p> <p>AS – Tá bem, anda escreve.</p>
<u>58s</u>	<p>(...) olham em volta e comentam o trabalhos dos outros; falam sobre a pulseira de M; falam sobre uma história que outros colegas estão a ler (depois de terem acabado a tarefa)</p>
<u>45s</u>	<p>M – “Atividades, atividades...” Lê-me!</p> <p>AS – (lê de forma muito rápida) “Atividade que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.”</p> <p>M – Ainda só vou no “ajudaram”.</p> <p>AS – “Ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das</p>

salinas. Atividade que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e as exploração das salinas.”

M – Continua.

AS – Precisas de mais uma vez ler?

M – Sim. (risos.)

AS – “Atividade que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.” Precisas de mais, de alguma?

M – Não. Oh, preciso.

54s

(...) – informam a professora que já estão a copiar o texto para a folha de registo.

M – “O comércio marítimo...

AS – “E a explo...” tu disseste que não. Fogo!

M – Tá bem. Eu sei.

AS – “Exploração das salinas.”

M – Mas é para não me enganar.

(...)

M – Tá, lê-me.

Imin28s

AS – Muito bem, onde é que nós vamos? Ah. O povo portu... aí, “o povo... de Aveiro gostava muito do rei Infante D. Pedro que está, que até, que até, deram o nome dele ao hospital e ao parque central de Aveiro”. Ai, não, de Aveiro não.

(sil.)

M – “Gostavam?

AS – “Muito do rei Infante D. Pedro...”

M – Ah, tá aqui. “Muito. Do rei... Infante. D. Pedro.” Não, enganei-me. Já está.

AS – “Infante D. Pedro, fi...” parenteses. Anda lá, parenteses, “filho de D. José. D João I. “

37s

M – “Filho...”

AS – “De D. João I.

M – “De...”

AS – “D. João I.

M – “Primeiro...”

AS – “D. João I.

M – “Dão”...

AS – “D. José I e Santa... Santa ou Santa Joana Princesa. Santa ou Santa Joana Princesa.”

16s

M – Péra que ainda não vou aí.

AS – Mas não é preciso escrever isto.

M – Já está.

AS – Ah, fixe. Ainda não é, ainda bem que não escreveste OU, se não ficava mal. “Joana Princesa.”

10s

AS - Esqueceste-te de Princesa

AS - O nome dela também é “Princesa.”

M – Oh, pois foi.

M – Não é prin, não é o nome.

AS – Eu sei que não é o nome, mas ela é princesa.

28s

M – “Aveiro...”

AS – “Aveiro é conhecido “

{ AS – Por, o que é que Aveiro...

M – Péra, onde é que eu vou?

M - Uma, duas, três, quatro, cinco, seis.

AS – Vais aqui!! Aveiro é conhecido...

M – Sete, vou na linha sete, mas aqui seis.

AS – Aveiro. Escreve. Aveiro. “Aveiro é conhecido pelos ovos-moles, onde andam...”

M – Ainda não vais aí. Ah, está be... vais, vai.

47s

AS – “Aveiro é conhecido pelos moliceiros onde andam...

M – “Pelos..”

AS – Turistas não é com “ó”, é com “u”.

M – Pelos, quê?

AS – “Pelos moliceiros.

M – “Moliceiros.

AS – “Onde... (...) Andam os, ai, onde andam os”... Olha, turistas é com “u” aqui não é com “o”, tá bem?

M – Tá bem?

AS – Sim. Turistas. Aaaa, ode é que que vou? Ah, “e outros meios”. É com “é” aqui. “Meios de transporte”.

45s

AS - Não faças nada. “Meios de transporte”, anda.

M – Péra. Péra, péra, péra, péra. “Aveiro é conhecido pelos moliceiros, onde...

AS – “Onde andam os turistas, e outros meios de transporte.

M – “Onde...andam os...

AS – “E outros meios de transporte

M – “...turistas...”

AS – Não!

M – “e outros...”

AS – Um “mê” um “é um “i”, um “ó” e um “cê” de ...sapo.

M – “Meios de transporte”

AS – É pá, M. É aqui com “é”.

M – Deixa-me pôr.

AS – Escreve.

18s

M – “Meios de transporte.”

AS – Sim, assim está bem. Meios de?

M – Transp...oh... ah pois. Isso é um “rê”. “tê” “rê” “ã” “ésse”.

2min7s

AS – Anda escreve.

M – Ai não.

AS – Queres que eu te escreva?

M – Não.

AS – É um “tê”..

M – Onde é que vais?

AS – Aqui, é um “tê” um “rê” um “à”, um...aaa

M – Ah, então está bem.

AS – Tu também escreveste aqui mal. É um “tê”,um “rê”. Não é assim “tran-tran, aqui leva um “éne”, “transss”. Olha eu escrevo, assim olha.

M – oh, eu sabia, eu sabia, eu sabia.

AS – Escreve.

M – “por-te”.

AS – aaa... transporte...

M – Ah, vais aqui.

AS – “Por exemplo”.

M – Já está.

AS – “Por exemplo, as BUGAs. Que são, que são.”

M – Péra aí.

AS – “Que são... bicicletas de, de utilização gratuita de Aveiro.”

M – de “ute”, péra aí.

AS – “De Aveiro. Que são bicicletas de utilização.”

M – Péra. “Utilização”?

AS – “De utilização”

M – Ah, é um “zê”. Péra, utiliza...

AS – Olha eu estou-lhe a ajudar nos erros.

M – Tá bem, já percebemos.

11s

(...)

20s

AS – “Utilização”. Escreve utilização. Ah, já escreveste. “Gratuita de Aveiro”. (soletra gratuita)

M – “Gratuita...

AS – “Gratuitas

M – “Gratuita...

AS – “Gratuita de Aveiro.”

12s

(...)- conta o número de linhas

19s

M – Vamos.

AS – “Os ovos-moles. Os ovos-moles é um doce, é um doce tradicional. É um doce tradicional.”

15s

(...)- são interrompidos pela professora, para saber como está a correr a tarefa e para esta os informar que podem usar um pouco do tempo do intervalo para finalizar a tarefa.

1min7s

AS – “Tradicional feito pelas freiras.

M – “Feito...é feito?

AS – “Feito pelas freiras. Feito, pelas freiras.

M – “Feito pelas freiras...”
AS – Sim.
M – De...
AS – “Do Mosteiro de Jesus.”
M – Fei-to pe-las freiras
AS – Do..
M – Oh, vá lá.
AS – “Do mosteiro de Jesus.
M – “Feiras do mosteiro
AS – “De Jesus. Local em”
M – Péra. De je-sus...local?
AS – “Local em que viveu e morreu...”

8s (...) – toca a campainha e a professora volta a lembrar que podem continuar a tarefa.

Imin2s

M – “Em... viveu. Viveu e morreu.
AS – “A padroeira da cidade.
M – “A padroeira. Da cidade.”
AS – Vírgula.
M – Vírgula.
AS – Um “cê”, um “tê”, um “é”, um “à”, tudo junto. Tudo junto.
M – “Da padroeira da cidade, Santa...
AS – “Jo, Joana.
M – “Joana. Princesa”. Já está.
Prof. – Revejam o texto.
M – Oh.

Imin46s

AS – Eu leio, desta vez eu leio.
 (AS lê o texto, respeitando a pontuação).
AS – Já está?
M – Sem erros?
AS – Péra, eu ainda estou a ver os erros. Aqui.
M – Ok.
AS – Hum... O rei é com “é”.
M – Oh pá, não escrevas tu, eu é que escrevo.
AS – Hum... anda cá M.
M – Este já não tem erros. Pronto, acabámos.
AS - aaaa, deixa ver... hum...
M – Não tem erros, porque tu leste.
AS – Deixa-me ver.
M – Já não há.
AS – Deixa ver.
M – Já não há.

AS – Deixa ver uma coisa. Deixa ver ×××

M – Deixa estar, deixa estar. Oh. Deixa estar a sério.

Par F & R (cerca de 45 min)

Duração da interação (min.)	Transcrição da interação
	<i>(quebra na gravação)</i>
<u>2min26s</u>	<p>F – Agora vamos. Não te esqueças de pôr ria. Deves ter apagado. Então nós pomos agora “Aveiro está no litoral norte português”, vírgula.</p> <p>R – Fica junto</p> <p>F – Não, não faças nada aí.</p> <p>R – (lendo o que F vai escrevendo): “Aveiro, fica, junto ao...</p> <p>F – “da ria...</p> <p>R – “da ria, de Aveiro”</p> <p>F – Depois tem aqui : “Aveiro está no litoral norte português”. Depois vírgula, norte... litoral norte português.</p> <p>R - (lendo o que F vai escrevendo): “Litoral norte português.” Só que eu escrevi “de Portugal”. (sil.)</p> <p>R – tuguês.</p> <p>F – Em segundo. O que é que tu puseste?</p> <p>R – “As atividades que ajudavam...</p> <p>F – Nós também.</p> <p>R – “ajudaram...</p> <p>F – Eu pus assim: “ As atividades que nós antigamente fazíamos era, a pesca, o comércio marítimo”. Pomos, “As atividades...</p> <p>R – Eu escrevi: “As atividades</p> <p>F – Ai péra...</p> <p>{ R – “que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a pesca, o comércio marítimo e a exploração...</p> <p>F – Mas olhas aqui... Aqui nós só temos de × o que vamos dizer, temos de escrever as categorias.</p> <p>F – Temos de pôr aqui a localização.</p>
<u>59s</u>	<p>(sil.)</p> <p>R – E a pergunta?</p> <p>(sil.)</p> <p>F - O segundo é... aa, ai como é que é? As atividades</p> <p>R – As atividades que ajudaram ...××</p> <p>F – Não... É...</p> <p>R – De lazer?</p> <p>F – Sim, isso. Acho que era isso.</p> <p>R – Passeios de moliceiro.</p> <p>F – Ah pois que isso é que é de lazer.</p>

R – Atividades de lazer é isso.

F – Não, mas nós temos de dizer que... nas atividades...

13s

R – Eu já sabia uma coisa de Aveiro muito importante.

F – O quê?

R – Aveiro é conhecido, pelos ovos-moles.

F – Sim.

R – Toda a gente ×× sabe.

27s

F – Nós temos de dizer “as atividades” como é que... nós não dizemos.

R – Sobre as atividades? As atividades de lazer que antigamente ...

F – Ah, está aqui.

R – Eu acho que não temos isso.

F – Não, não está aqui.

F – Está no outro caderno.

R – Está no dicio... aí, no caderno de ××

4min42s

F – As atividades... já não me lembro como é que é. Primeiro é... se calhar é pomos, deixamos as atividades para depois. E vamos ver outra coisa. O que é que tu puseste depois?

R – Primeiro pus as ...

F – Já sei

F – Nós podemos dizer, “D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila por causa das atividades.” Então pomos pessoas importantes.

(sil.)

F – Terceiro. Depois nós podemos falar. Pronto, “pessoas importantes” vírgula “as atividades”.

Acho que era isso. Catarina... As atividades chamam-se atividades, é que nós já não nos lembramos... Então pomos vírgula atividades.

R – De lazer.

F – Não porque as atividades de lazer... isto eram tipo trabalhos, que faziam. Terceiro. Nós podemos... falar sobre... humm, aí como é que é? ... Podemos fazer o ano...

R – Património. Está ali a palavra património.

F – Sim. Puseste “património arquitetónico”?

R – Não.

F – Nem eu. E “natural”?

R – “Património Natural”... Também não...

F – Tá, nós agora podíamos pôr... Tá aqui a dizer, aqui...aaaa.... Nas “pessoas importantes” nós dizemos junto com o ano, que ele gostou tanto.

R – É o século XVIII.

F – Hãnn? É o ano mil... Sim, século XVIII. Então pomos, também podemos dizer 1759 no século XVIII, assim como tu puseste. E depois...aaa terceiro, nós podíamos. E os “meios de transporte”.

R – Não devia começar com letra grande?

F – Oh, deixa lá. Nós também não tamos a...

	R – Meios de transporte.
	F – Nós também não estamos a fazer...
	R - “érre”, “à”, “ène”. As BUGAs
	F – Não, nós aqui não escrevemos. Aqui é que vamos escrever depois. Se calhar vamos já escrevendo aqui.
	R – Queres que eu escreva?
	F – Agora vais começar a escrever daqui ok? Então pomos “A cidade de Aveiro”.
	R – Quando acabares de escrever diz-me. Para começarmos outra coisa.
	F – Então, nós primeiros íamos × pela localização, então dizemos “Aveiro está no litoral norte português”
<u>47s</u>	R – ××× também já estão a escrever aí. (sil.)
<u>25s</u>	F – junto a, vírgula “junto à ria de Aveiro”. Eu estou a pôr a letra maior para ver se percebes. R – Eu percebo. Olha “Aveiro está...” F – Percebes assim? Tava a começar a prender R – Olha “Aveiro está”.
<u>10s</u>	R – A minha mãe diz que eu tenho de usar os meus óculos. Porquê? Eu vejo bem.
<u>4min58s</u>	F – Ponto final, e agora íamos falar sobre as “pessoas importantes”. ××× Escrevemos: “D. José I quando veio a Aveiro” certo? R – Certo. F – Pus paragrafo não pus? (sil.) R – (lendo o que F vai escrevendo): “D. José I quando. F – Nós pomos, gostou tanto da vila, gostou tanto da vila... R – Que ajudou a tornar-se cidade. F – Péra, mas ele não, ele não ajudou, × Disse que Aveiro tinha de ser cidade. (sil.) R – Aveiro... ser cidade. F – Então, nós, eu escrevi assim: “ A Cidade de Aveiro. Aveiro está no litoral norte português junto à ria de Aveiro. D. José I, quando foi a Aveiro, gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade.” F – E depois R - Agora é os “meios de transporte”. F - Podíamos pôr vírgula, porque ainda não falámos das “atividades”. R – Ah pois. F – “por causa ... R – Da, “do comércio marítimo. F – Não, por causa. R – “Pesca, comércio marítimo e... F – Como é que se escreve?

R - Exploração das salinas.

F – Como é que se escreve?

R – Por causa? Acho que é assim.

F – Tu escreveste porque, porquê.

R – Não.

F – É com “zê”?

R – Não sei. Também estava na dúvida.

F – Deve ser assim.

R – Eu acho que é com “esse”.

F – “cáÚ”, “cá”-“ó”-“za”. É com “ó” e é com “esse”? Deve ser. “Aveiro tinha de ser cidade por causa das atividades”.

R – “Da pesca.

F – “Por causa do”, não.

F – por causa DA pesca, “da exploração da pesca

R – “Do comércio marítimo.

F – Não, mas nós podemos pôr

R – Ah.

F – da exploração.

R – No meio. Exploração das salinas.

F – Da pesca.

R – Da exploração...

F – “Da exploração da pesca.

R – Das salinas!

F – Não, mas também podemos dizer da pesca, × peixe, nós dizemos “a exploração da pesca”.

R – Ah pois.

F – Depois, comércio...

R – “Comércio Marítimo” e mais nada.

(sil.)

F – E pelas salinas.

Imin29s

(sil.)

F – Agora vamos, os “meios de transporte” certo?

R – BUGAs.

F – Péra, só que nós só falámos de D. José I... pois...

R – Não ×

F – Aqui só falámos, falámos agora de D. José I nas “pessoas importante” e depois é que vamos falar... Como é que nós fazemos?

Prof - O que é que achas R.?

R – Podia fazer as...

F – Se calhar, porque nós estamos a fazer. Ah, nós... então podíamos apagar aqui e dizermos “as atividades” só.

- R – Então também não...metemos D. Pedro.
- F – Podemos só escrever aqui “atividades”
- F – Porque escrevemos só aqui “atividades”. Estamos a falar sobre as atividades
- R - De la...de quê?
- F – Atividades... todas as atividades.
- R – (lendo o que F. escreve): vidades.

3min32s

- F – Pois agora os “meios de transporte”. “Os meios de transporte eram as BUGAs”...Não, nós podíamos, aa... olha.
- (sil.)
- R – O que é que tu escreveste aqui que eu não percebi mesmo?
- F – Marítimo.
- R – Ah.
- F – Nós podemos dizer “Em relação às”...aaa...Ai como é que é? Em relação... “em relação aos meios de transporte, há” vírgula. Não, não é há. Era aquele, que, me aumenta, ou o que é que é.
- R – Nomeadamente.
- F – Sim. Nós podemos. Nomea... Nós dizemos, quando, “em relação.
- (sil.)
- R – De que.
- F – “Aos meios de transporte”. Pomos, é acento, não é?
- R – O quê?
- F – Aos leva acento? Ou deixamos sem acento? Péra...
- R – Não, aos é sem acento.
- F – Aos... “Em relação”...
- (sil.)
- F – Como é que é? Como é que era a palavra, que estavas a dizer? Era...
- R – Nomeadamente.
- F – Nomeadamente.
- R – Não era com letra grande? Não, não.
- R - adamente
- F – Então, “Em relação
- F – “aos meios de transporte, nomeadamente... há...”
- R – “BUGAs
- F – Não. Enganei-me em “ente”. Vírgula “BUGAs.
- R – Eu digo-te. BUGAs, sim BUGAs
- F – Olha nós nas BUGAs podemos fazer assim e pomos bicicletas. ×××
- R- “BUGAs e os comboios e...
- F – Péra. Não, são os caminhos-de-ferro.
- (sil.)
- F – Bicletas... bicicletas. Depois, vírgula, aaa... Como é que é? Agora era aaa....

{ R – Os caminhos-de...
F – Moliceiros

R – É os caminhos primeiro, comboios

F – Mas agora escrevemos moliceiros, porque depois temos mais espaço para fazermos os traços nos caminhos-de-ferro.

R – Anda, moliceiro.

(quebra na gravação)

47s

F – E depois em aspas, em aspas... sim ×× de comboio ××

R – Isso também é uma forma de dizer... de... fazer aspas. Há uma forma de fazer assim aspas, outra forma assim...

F – Então, vamos ler agora? “A cidade de Aveiro, Aveiro está no litoral norte português junto à ria de Aveiro. D. José I quando foi a Aveiro, gostou tanto da cidade que disse que Aveiro tinha de ser cidade por causa da exploração da pesca, o comércio marítimo, e pelas salinas. Em relação aos meios de transporte, nomeadamente.” Nomeadamente vírgula, “BUGAs, bicicletas. Moliceiros.?”

{ F – “caminhos-de-ferro, comboio”
R – “Moliceiros, caminhos-de-ferro”

9min19s

F – Ponto final. Agora vamos falar de quê? Agora ×××Escreves quarto. Então, nós podemos agora falar... Agora é que nós podemos falar das “pessoas importantes”. Põe lá pessoas importantes.

R – Só que não está aí? Pessoas importantes já?

F – Não, que nós aqui apagámos e pusemos “atividades”, por causa que nós só dissemos sobre as atividades.

(sil.)

R – Anda escreve das “pessoas importantes”.

F – Ah, ok. Mas primeiro nós temos de dizer como é que nós vamos escrever.

{ F – As pessoas importantes
R – Já está.

R – “Pessoas importantes”

F – Nós podemos escrever: “As pessoas importantes... Além de D. José I... as pessoas mais importantes também foram”, além. Pode ser?

R – (lendo o que F escreve): “à”...

F – É com... Tem “éme” não tem?

R – Hãh?

F – Além tem “éme”.

R – Sim.

F – Além... Então além. Pois, esqueci-me de fazer o espaço.

R – Se não, não era parágrafo. E... em Aveiro também esqueceste-te de fazer parágrafo. Aqui.

F – Ah, mas aí vamos começar. “Além de...”. Esquecemo-nos de dizer o século.

R – XVIII.

F – Péra, pomos aqui, ora, pomos aqui.

R – É um “xis”.

F – Péra, no ano... ×××

R – Dezassete.

F – ...cinquenta, mil setecentos e cinquenta e ×××

R – “xis”. “xis”, “vê”, e três “is”.

(sil.)

F – Ponto final. E aí já, já, não, já escrevemos. “Além de D. José I. as”, nós dizemos, além de D. José I aaa... as pessoas tamb... as pessoas importantes, também foram. Então, “Além de D. José I, as pessoas importantes”...

R – Eu também escrevi assim.

F – Foram...

R – Também me enganei aí ×

F – Não, péra. “Além de, D. José I as pessoas importantes”. Tens que, vamos pôr. Assim. Não, por um lado.

{ F – Relativamente, em relação

{ R – É melhor veres no teu.

F – Quanto ao, também

R – É melhor vermos por aí...

F – Péra, já sei. “Além de D. José I, pessoas importantes também... foram”, vírgula, “Santa Joana Princesa”. Péra mas primeiro vamos pôr, aaa...deixa ver. Infante D. Pedro, vamos pôr primeiro

{ F - Infante D. Pedro, depois é que fala

{ R – Infante D. Pedro... ajudou...

F – Ai não, porque nós pomos, olha pomos “Infante D. Pedro”, para depois escrevermos sabes o quê? Para depois escrevermos como é que é... em último Infante D. Pedro para dizermos que o seu nome foi atribuído aaa... a um hospital e aaaa... ×××. Não, mas escrevemos aqui. Infante. Se calhar escrevemos, porque depois nós também queremos escrever... Santa Joana Princesa.
(sil.)

F – “Infante D. Pedro” vírgula “D. José I”, ai ah, “D. João...

R – Só faltam 4 linhas.

F – Então, João ... Ai péra. Então, “Infante D. Pedro, que o seu nome...

R – “Foi atribuído a ... ao Parque Central de Avei... de Aveiro e ao hospital.”

F – Seu

(sil.)

F – ao

R – Parque central

(sil.)

R – “HosTIpal”?

F – “hos-pi”...ah.

R – Trocaste o... trocaste tudo.
 F - ××× “e ao parque central
 R – “De Aveiro.
 F – “De Aveiro.
 R – Aveiro.
 F – Depois pomos, agora vamos falar de D. ...
 R – João.
 F – “D. João...
 R – Primeiro.
 F – Vírgula, aí não. “E Santa Joana Princesa”.
 (sil.)
 R – Princesa.
 F – Ponto final. “Santa Joana Princesa”. Agora...××× Agora podíamos falar sobre as freiras.
 Então agora podíamos falar...
 { R – “Aveiro é conhecido pelos ovos-moles...
 F – Não. Agora podemos falar... Sim, agora ××
 R – “Uma receita que as freiras inventaram.”
 F – Nós podíamos pôr agora. Então ×××. Aquilo “gastronómico”.
 R – “Património”
 (sil.)
 R – Já podes falar...
 F – Então. Agora ×. Mas se calhar nós pomos... Nós pomos parágrafo? Se calhar sim. Então pomos... “Aveiro é conhecida pelos ovos-moles...
 R – “Uma receita que as freiras inventaram.”
 (sil.)

(quebra na gravação)

1min51s

R – Se foram elas que inventaram
 F – Não. Herdaram para os padeiros.
 R – Ah, pois. Sim, isso. Mas devia de ser, uma receita que as freiras inventaram e herdaram pra... para os padeiros.
 F – Se calhar não, porque olha. Depois, nós se calhar estamos a ficar sem linhas, depois ainda vamos precisar de escrever mais coisas e, falta para aí uns cinco minutos. Por isso se calhar é melhor não. “Herdaram os ovos-moles. O Mosteiro de Jesus foi o local”. Podemos pôr, vírgula. “O Mosteiro de Jesus...
 R – Herdaram quê? Para...
 F – Herdaram. Não, herdaram. Não, mas podemos escrever. Herdaram pode ser, herdaram para os padeiros, os padeiros herdaram para outros, herdaram para outros, até chegar a nós.
 (sil.)
 F – Foi... “foi o local onde morreu e viveu Santa Joana Princesa. Foi...
 R – “o local onde”; Santa...

F – Não, “onde viveu e morreu

R – “viveu e morreu Santa Joana Princesa” (ditando) “e morreu Santa Joana Princesa”.

*(cerca de
11min)*

(quebra na gravação)

40s

F lê em voz alta o texto construído com R.

28s

F – “O património arquitetónico e o natural”. Péra aí. É que o “e o”, o “é” fica muito junto.

“natural, por um lado existem Mosteiro de Jesus, os campos da Universidade de Aveiro e por outro lado há os canais da ria.” Acho que está bem.

Anexo 9 – Tabela de análise das situações de interação

Legenda:

Relativamente à origem dos excertos enunciados:

Exemplo 1	Excertos do texto reescrito pelo par.
Exemplo 2	Excerto da tabela de conetores
Exemplo 3	Enunciação de tópicos ⁵ de informação

Relativamente à dinâmica de escrita:

	Planificação Inicial
	Textualização
	Revisão Final
RI	Revisão intermédia
PI	Planificação intermédia

Relativamente à reflexão durante o processo de escrita:

RFT	Reflexão relativa à formatação textual
RC	Reflexão relativa ao conteúdo

⁵ Durante a sequência de ensino foram designados de categorias, uma vez ser esta a designação comum em ambiente escolar para os vários assuntos contidos num texto do tipo informativo.

Par S & B

Interações (cerca de 49 min.)	Análise das interações	Dinâmica de escrita	Reflexão durante o processo de escrita
S – Então... Escreve.	Propõe tarefa		
B – O quê?	Questiona relativamente à tarefa proposta	PI	
S – <u>Aveiro</u> ⁶	Responde ditando excerto ao par		
B – Já está.			
S – <u>Foi E-le-vada, elevada a cidade em 1959.</u>	Continua a ditar excerto ao par		
B – 1959?	Questiona relativamente à data enunciada	RI	RC
S – <u>Pelo rei</u>	Ignora pergunta e continua a ditar o excerto ao par		
B – 700!	Propõe correção da data enunciada	RI	RC
S – Tá bem...! 700. O que é que eu te disse? Então <u>Pelo rei</u> virgula. Virgula <u>pelo rei D. José I</u>	Aceita correção Questiona relativamente ao excerto ditado Retoma o ditado		
B – ah D. ×××			
S – Em. Em é com “é” “éme”	Deteta falha ortográfica e propõe correção	RI	RFT
B – O quê? Tu disseste rei.	Não percebe a correção Enuncia excerto ditado anteriormente	RI	RC
S – ah sim. D., rei D. José I, primeiro. Ele, eles outros membros	Aceita opinião Retoma o ditado		
S – Esta é a primeira, depois esta é a segunda. Anda.	Explica a ordem dos tópicos enunciados		

⁶ Excerto do texto (resultante da compilação de parágrafos dos textos individuais da turma) trabalhado durante a sequência de ensino.

B – A segunda como é que vou escrever?	Questiona relativamente à designação a dar ao tópico enunciado		RC
S – <i>Património</i>	Responde ditando tópico		
B – Ai, é com a letra grande.	Deteta falha no uso de maiúsculas e corrige-a	RI	RFT
S – <i>Património arquitetónico</i> . Não. “Qui” é com × para baixo, “quê” de qua-qua.	Retoma ditado Deteta falha ortográfica Propõe correção	RI	RC RFT
B – Sim está aqui.	Aceita opinião indicando a inexistência de falha ortográfica		
S – ah. Arquitetó... é com acento. Arquitetónico. ... Posso afiar? Ou não.	Deteta falha de acentuação	RI	RFT
B – Nós vamos escrever só isto?	Questiona relativamente aos tópicos enumerados no plano de texto		RC
S – Não.	Responde		RC
B – Espera, deixa-me ver.	Propõe tarefa		
S – Só tive um erro. Dois erros...	Deteta falha ortográfica no próprio texto		RFT
B – Espera. <u>Litoral Norte de Portugal</u> . <u>Litoral Norte de Portugal</u> ⁷ .	Lê o próprio texto para identificar outros tópicos a incluir no texto do par		
S – Isso é um...			
B – É este. Oh olha, <i>património natural</i> . Oh natural.	Propõe tópico a incluir no texto		RC
S – Cultural, <i>património cultural</i> . Já está. Espera, deixa-me ver. <u>Tem painéis de azulejos típicos</u> . Ah já sei porque é que “típicos” está mal, faltava-lhe o acento em “ti”. ... Então, já está. Queres só estas?	Corrige proposta do par Propõe tópico a incluir no texto Lê o texto do par Deteta falha no texto do par Questiona relativamente à inclusão de mais tópicos		RFT RC
B – Não, pomos mais.	Responde		RC
S – Só mais uma esta bem?	Propõe que se inclua apenas mais um tópico		RC
B – Estão ali mais.	Indica a existência de mais tópicos		RC

⁷ Excerto transcrito do texto individual de B

S – Só mais uma.	Insiste na inclusão de apenas mais um tópico		RC
B – Deixa-me contar. Arquitetónico está, natural está, extração das salinas.	Consulta o plano de texto em elaboração, observando os tópicos já enunciados		RC
S – Oh, isso não é, × das salinas.	Deteta incorreção nos tópicos enumerados	RI	RC
B – Então...?	Questiona		RC
S – E, e × Património natural... <u>Litoral Norte</u> <u>de...</u>	Responde Lê texto do par		RC
B - Deixa ver o teu.	Propõe ler o texto do par (Propõe tarefa)		
S - O meu não tem nada disto. Só tenho dois erros.	Não aceita proposta, indicando que não tem os tópicos enunciados até ao momento		
xxx			
(...)			
B – E vamos.	Consulta tabela de categorias do texto mentor		
S – Não, o quarto não vamos, já temos três, deixa lá.	Propõe não incluir mais tópicos		
B – Olha, atividades que ajudaram...	Consulta tabela de categorias do texto mentor detetando outra categoria a incluir no texto		
(...)			
S – <i>Atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro.</i>	Propõe novo tópico a integrar o texto		RC
B – Estava lá escrito			
S – Então, atividades, anda escreve. <i>Atividades que ajudam a desenvolver Aveiro.</i> Atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro.	Propõe tarefa Propõe ao par que escreva o tópico enunciado Dita tópico enunciado		
B – Ponto final?	Questiona relativamente à pontuação		RFT
S – Sim.	Responde afirmativamente		RFT

B – Oh não, não, não é ponto final.	Modifica opinião e não aceita proposta	RI	RFT
S – Tá bem, tá bem. Tá. Texto.	Aceita opinião Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa		
B – É só isso?	Questiona		RC
S – Quem é que vai escrever o texto?	Questiona relativamente a quem vai executar a tarefa de redação		
B – Sou eu.	Responde		
S – Primeiro é sobre o património natural.	Propõe tópico		RC
S - Agora vamos para o património, património arquitetónico. Então...	Incita ao avanço da tarefa propondo tópico		
B – <u>Por um lado, por outro.</u>	Consulta tabela de conetores Propõe conetor		
S – <u>O património arquitetónico ...</u>	Propõe excerto do texto do par	PI	RC
B – Onde é que está isso?	Questiona relativamente à localização do excerto	PI	RC
S – <u>O património arquitetónico é o hospital, o parque central, as casas de arte nova, os edifícios ...</u>	Responde Lê para localizar excerto no texto do par	PI	RC
(...)			
B –Então o que é que eu vou escrever?	Questiona relativamente à informação a escrever	PI	RC
S – Então vais escrever, <u>o património arquitetónico</u> , mas agora não te esqueças. Arquitetónico, deixa-me ver. Não te esqueças do acento no “o”. <u>Arquitetónico, é o hospital</u> vírgula.	Responde ditando excerto a integrar o texto Propõe correção de falha ortográfica Continua o ditado	PI RI	RFT
B – Ai enganei-me pus com letra grande, fiz de propósito.	Deteta falha no uso de maiúsculas	RI	RFT
S – <u>Hospital virgula parque central e os edifícios</u> , “e”, “d”, “i”, “esse” “i” com acento o “esse i”. Deixa ver.	Ignora opinião Continua o ditado, explicando a acentuação da palavra “edifício”	RI	RFT

B – Ai é com assim, edifícios. Corrige o “i”, eu não sei.	Questiona relativamente à acentuação da palavra e propõe que o par corrija (Propõe tarefa)	RI	RFT
S – Porque é que aqui puseste assim?	Questiona o par relativamente à forma como escreveu	PI	RFT
B – Espera, enganei-me. Pensava que estavas ×	Responde justificando a falha (Explica)	RI	RFT
S – Apaga isso tudo, apaga isso tudo. Não apaga isso tudo. Os “e” “d” “i” fícios. Aqui no “êsse”, aqui a seguir ao “i” é que é acento. Ponto.	Propõe tarefa Explica acentuação da palavra “edifício”	RI	RFT
B – Ponto. Não aqui não, porque aqui tá × Ah, aqui é ponto.	Propõe pontuação	PI	RFT
S – Agora vamos para <i>património cultural</i> .	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida	PI	
B – <i>Cultural</i> ? Ok <u>O património</u>	Questiona relativamente à categoria a desenvolver seguidamente Lê o que vai escrevendo		RC
S – <i>Património cultural</i> . (sil.)	Lê o que o par escreveu		
S – <u>Tem nas casas</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto, ditando-o		RC
B – Tem nas casas	Lê o que vai escrevendo		
S – <u>Nas casas azulejos</u>	Repete excerto anteriormente ditado completando-o		RC
B – Azulejos...	Lê o que vai escrevendo		
S – <u>Vírgula, moliceiros</u> . Nas casas moliceiros. É péra, tu escreveste painéis de azulejos?	Propõe novo excerto para completar o texto já escrito, ditando-o Enuncia o excerto ditado anteriormente e questiona relativamente ao que o par escreveu	PI	RC
(Responde afirmativamente com um aceno de cabeça) B – Azulejos	Responde afirmativamente		RC
S – Painéis de azulejos?	Insiste na questão	PI	RFT

		RI	
B – ou é “ju”?	Questiona relativamente à ortografia de “azulejos”	RI	RFT
S – Apaga isso tudo. E escreve “painel”, não.	Propõe tarefa Modifica o excerto anteriormente ditado	PI RI	RFT
B – Casas, painéis, azulejos	Enuncia palavras ditadas pelo par anteriormente		
S – Não, fica mal porque olha, os...os moliceiros não andam na, em casas. Então apaga até... dá cá Esta é a tua borracha?	Deteta falha na coerência da frase, explicando-a Propõe tarefa Questiona	RI	RFT
B – É.	Responde		
S – <u>Tem... tem painéis de azulejo, painéis de azulejo, moliceiros... que são barcos típicos, que, são, barcos, típicos.</u>	Modifica excerto enunciado anteriormente Dita excerto proposto		RC
B – Aqui não se nota o acento do “i”, pois não?	Deteta falha de acentuação	RI	RFT
S – Qual “i”? de “ti”? “t”, “i”. Típicos.	Questiona a localização da falha detetada pelo par	RI	RFT
B – Deixa-me ver aqui. × é azulejOS, moliceiros.	Lê o texto produzido em colaboração para detetar falhas	RI	RFT
(S tenta tirar a folha a B)			
B – Espera.			
S – É vírgula moliceiros.	Propõe pontuação	RI	RFT
B – Pronto. Mas aqui tenho de pôr um “erre” porque aqui ×	Propõe correção de falha ortográfica	RI	RFT
S – Ai			
B – (risos)			
S – Moliceiros.	Lê palavra corrigida		
B – Não se nota pois não?	Questiona o par relativamente à apresentação do texto		
S (Responde negativamente com um aceno de cabeça)	Responde negativamente		

B – Tenho de fazer a letra mais pequenina. Olha e vai × uma manchinha. Ai não.	Propõe tarefa	PI	
(sil.)			
B – Pronto já está.			
S – Continuando. Ponto final.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa Propõe pontuação		
B – Típicos.	Lê última palavra escrita		
S – Então. Ah, <u>O doce tradicional de Aveiro</u> .	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC
B – É ponto final aqui?	Questiona relativamente à pontuação	RI	RFT
S – Sim. <u>O doce</u> . Vês e nós temos esta coisa aqui p’ró...aqui... eu não sei...	Responde afirmativamente Consulta textos individuais para localizar informação	PI	RFT RC
B – <u>O doce tradicional da cida...</u>	Ignora duvidado par Lê o que vai escrevendo		
S – Mas eu não sei o que é aqui para ... dizer no doce.	Questiona relativamente à informação referente ao tópico enunciado	PI	RC
B - Vê no teu.	Propõe tarefa	PI	RC
S – O meu não tem. Tem <u>as freiras ×××</u> que fazem parte do <u>património gastronómico</u> ⁸ . Dá cá.	Responde à proposta do par Lê enunciado do próprio texto	PI	RC
(...)			
S – <u>Gastronómico</u> . Então, posso agora escrever?	Propõe tarefa	PI	
B – Podes.	Aceita proposta		
S – <u>O doce tradicional de Aveiro</u> .	Lê para orientar a escrita		
B – Tá.			
S – É. Não, não.			
B – <u>De Aveiro</u> .	Enuncia últimas palavras lidas		
S – <u>É os ovos-moles, que. É os ovos-</u>	Propõe novo excerto para completar o	RI	RC

⁸ Excerto transcrito do texto individual de S

moles <u>que as “fereiras”</u> , ferei... olha aqui freiras, “fe”, “rei”	texto já escrito, ditando-o Deteta falha na palavra “freiras”		RFT
B – “frei”	Lê o que vai escrevendo		RFT
S – Péra eu dito. “éfe”, “érre”, “é”, “i”, “érre”. “à” “é”... “é”	Deteta que o par evidencia dificuldades em escrever a palavra e soletra –a	RI	RFT
B – É assim não é? Freiras. Temos que...	Questiona relativamente à ortografia da palavra	RI	RFT
S – <u>Que, inventaram o doce, tradicional de Aveiro.</u> Ponto final.	Ignora dúvida do par Retoma ditado , ditando novo excerto Propõe pontuação		RC
B – Ponto final	Aceita proposta		
S – <u>Os barcos, fazem passeios, de lazer.</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC
B – Vazer?	Não percebe uma palavra	RI	RFT
S – “éle”. Lazer. “éle”, “à”, “zê”, “é” “érre”. Lazer.	Explica qual é a palavra soletrando-a	RI	RFT
B – Vou apagar o acento.	Deteta falha de acentuação e corrige-a	RI	RFT
S – Lazer, pela ria de ... pelo, <u>pelos canais</u>	Retoma ditado , ditando novo excerto Modifica excerto enunciado	PI	RC
B – Ai, escapa-me sempre o “éne”.	Deteta falha ortográfica e corrige-a	RI	RFT
S – <u>Pelos canais de Aveiro</u>	Ignora comentário do par Continua o ditado		RC
B – Porque é que nós quando acabamos está sempre Aveiro?	Deteta padrão de escrita no texto	RI	RFT
S - ×××			
B – Deixa estar, deixa estar.			
S – Não. Não. Vírgula.	Propõe pontuação	RI	RFT
B – Vírgula?	Questiona pontuação proposta	RI	RFT

S – <u>Onde mostram as casas aos turistas.</u> Finalmente acabámos. Turistas	Ignora questão do par Propõe excerto do texto do par		RC
B – Isto é com “u” ou com ”o”?	Questiona relativamente ortografia da palavra “turistas”	RI	RFT
S – Com “u”.	Responde	RI	RFT
B – TU-ris-ta. Já está. Ponto final?	Lê o que vai escrevendo Questiona relativamente à pontuação	RI	RFT
S – aaa, sim	Responde afirmativamente	RI	RFT
B – Tá	Aceita resposta		
S – Vamos emendar algum, vamos apagar algum, alguns ×.	Propõe tarefa	PI	
(O elemento S lê o texto escrito)			
S - Apago Aveiro. Eu apago. De Aveiro, já está ali Aveiro. Podemos apagar...não, fica assim, já está.	Propõe modificação Propõe tarefa Explica	PI	RFT
(...)			
S – Péra, vamos ler. Eu vou ler e tu vais-me dizer se gostas ou não.	Propõe tarefa	PI	
B – Ok.	Aceita proposta		
(S lê em voz alta)			
S – <u>As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a...</u> são as salinas. São, são as.	Lê para detetar falhas Lê para evidenciar falhas Corrige falha		RFT
B – <u>são as... salinas.</u> Agora apagas. Aqui.	Enuncia excerto corrigido Propõe tarefa		
S – <u>As salinas, a pesca e o comércio</u>	Continua a ler		

<u>marítimo.</u>			
(S retoma a leitura)			
S – Gostas?	Questiona		
B – Gosto.	Responde		

Legenda:

Exemplo 4 – excertos transcritos do texto individual de S

Exemplo 5 – excertos transcritos do texto individual de B

Exemplo 6 – excerto do texto (resultante da compilação de parágrafos dos textos individuais da turma) trabalhado durante a sequência de ensino.

Par L & P

Interações (cerca de 60 min.)	Análise das interações	Dinâmica de escrita	Reflexão durante o processo de escrita
P - Ok, então. Primeiro escreve <i>localização</i> .	Propõe tarefa Propõe tópico		
L – Ok. Um, pões um e escreve <i>localização</i> . Depois, dois pões...	Aceita proposta Propõe tarefa		
P – Olha esta letra saiu muito bem. Dois.	Lê o que escreveu		
L – Depois pões			
P – O que é que tu escreveste a seguir?	Questiona relativamente à informação contida no texto do par		RC
L – <u>Em Aveiro tem</u> ⁹	Lê para responder ao par		RC
P – Eu escrevi da pesca ×	Propõe tópico presente no próprio texto		RC
L – <u>Aveiro situa-se</u> ¹⁰ . Não eu escrevi, Aveiro	Lê o texto do par para confirmar tópico		RC
P – Não a segunda	Explica onde se localiza o tópico proposto		RC
L – <u>Em Aveiro tem atividades como a pesca, o comércio marítimo</u>	Lê o segundo parágrafo do próprio texto		RC
P – Marítimo, também ×. Oh eu também.	Consulta o próprio texto, observando a presença da mesma informação.		RC
L – Vá, ok, o que é que vamos fazer no quatro?	Questiona relativamente ao tópico a desenvolver		
P – Quatro, <i>património</i> “gastronomónico”	Propõe tópico , designando-o de forma incorreta		RC
L – As <i>pessoas importantes</i>	Ignora proposta Propõe tópico		RC

⁹ Excerto transcrito do texto individual de L

¹⁰ Excerto transcrito do texto individual de P

P – Hã? Tá bem, <i>peessoas importantes</i>	Não percebe proposta do par Aceita proposta		RC
L – E agora, importantes é com “i” ou... “em” “é”?	Questiona relativamente à ortografia da palavra “importante”	RI	RFT
P – “é”. Depois é <i>subida a cidade</i> .	Responde Propõe tópico	RI	RFT RC
L – <i>Pessoas importantes</i> .	Lê o que escreveu		
P – Cinco, <i>subida a cidade</i> .	Insiste na sua proposta		RC
L – Ok, ×××	Aceita proposta		RC
P – <i>Subida a cidade?</i>	Questiona relativamente ao tópico proposto		RC
L - Sim	Responde afirmativamente		RC
(...)			
L – Escreve.	Propõe tarefa		
P – Mas queres <i>subida a cidade?</i>	Questiona a opinião do par relativamente ao tópico proposto		RC
L – Não sei.	Responde		RC
P – Não é. <i>Património “gastronomónico”?</i>	Abandona tópico proposta Propõe novo tópico		RC
L – Olha <i>natural</i> , pode ser?	Propõe tópico Questiona a opinião do par		RC
P – <i>Natural</i> , ok.	Aceita proposta		RC
L – <i>Património Natural</i> .	Lê o que vai escrevendo		
(sil.)			
P – Agora pode ser... a <i>Subida a cidade</i> .	Enuncia tópico anteriormente proposto		RC
L – Ok.	Aceita proposta		RC
P – “su”, sObida?	Questiona relativamente à ortografia da palavra “subida”	RI	RFT
L – SObida. (risos)	Responde	RI	RFT
P – Su-bida.	Lê o que vai escrevendo		
L – Ok, agora é sete.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa		
P – Agora, subida	Lê o que vai escrevendo		
L – Não é “à” cidade, é “a” cidade.	Propõe correção sintática	RI	RFT

P - a cidade?	Questiona proposta	RI	RFT
L – Ok é “à”, “à”.	Muda de opinião e enuncia palavra proposta anteriormente	RI	RFT
(sil.)			
L – Agora temos de escrever...	Propõe tarefa		
P - <i>Património “gastronómico”</i> ?	Enuncia tópico anteriormente proposta, designando-o de forma incorreta		RC
L – Não. aaa... Como é que é aquilo dos transportes?	Não aceita proposta Questiona relativamente à designação do tópico alusivo aos transportes		RC
P – <i>Meios de transportes.</i>	Responde		RC
L – É isso, agora escreve <i>meios de transporte</i>	Aceita resposta e manda o par escrever (Propõe tarefa)		RC
P – Agora, <i>atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro</i> . aaaa...	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida	PI	
L – <u>As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC
P - <u>A pesca, o comércio marítimo...</u> (Sussurrando) <u>a exploração de salinas.</u>	Lê excerto do próprio texto, completando a proposta do par		RC
L – Agora...	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa		
P – É assim, parágrafo não é?	Questiona relativamente à pontuação	RI	RFT
L – Como é que é? Ah, já sei como é que era.	Questiona-se		
L – aaa... vamos ver... <i>Património natural, arquitetónico.</i>	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida.	PI	
P – <u>O que faz parte do património arquitetónico é, o campus da</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC

<u>universidade</u>			
L – Os campus da universidade	Propõe modificação sintática	RI	RFT
P – O campus	Insiste na sua proposta	RI	RFT
L – O campus.	Aceita proposta	RI	RFT
P – Da universidade de Aveiro. O campus, não é os. <u>o campus da universidade de Aveiro</u>	Retoma proposta e volta a insistir na formulação sintática	RI	RFT
L – Então, como é que eu escrevo lá?	Questiona relativamente à construção frásica	PI	RC
P – aaa. <u>O que faz parte do património arquitetónico é o campus da universidade de Aveiro...</u>	Responde repetindo a enunciação do excerto a integrar o texto	PI	RC
L – É, onde se...	Propõe modificação	RI	RC
P - <u>Onde se localiza...</u> lá ao pé, onde se localiza, lá.. ó pá, ao pé de... do campus	Aceita proposta de modificação	PI	RC
L – Não, agora, <i>património arquitetónico</i>	Não aceita proposta do par Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida.	PI	
{ L – <u>O património...</u> P – <u>O património</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC
P – <u>Arquitetónico tem por um lado...</u>	Completa proposta ditando excerto ao par		RC
L – Péra. <u>O patrimó-ni-mó</u>	Lê o que vai escrevendo de forma hesitante incitando o par a parar de ditar.		
P - Só tens um “ó”, um “ó”. “ó” com acento. “arquitetónico”. <u>Por um lado tem edi</u>	Deteta falha e propõe correção de acentuação. Retoma o ditado.	RI	RFT
L – Péra.	Pede que o par abrande o ritmo do ditado		
P – <u>Antigos, casas de Arte Nov, e...</u> É casas de arte nova e mais o quê?	Ignora pedido do par Continua o ditado Questiona acerca de informação a	PI	RC

	completar o excerto		
L – aaa...			
P – <u>arquitetónico por um lado tem edifícios antigos como casas de Arte Nova e aaa...mais o quê?</u>	Retoma o ditado , ditando novo excerto Questiona acerca de informação a completar o excerto	PI	RC
L – Hãn?	Não percebe questão do par		
P – edif			
L – <u>por um lado tem</u>	Lê o que vai escrevendo		
P – <u>tem, por um lado tem edifícios antigos, por exemplo... Por exemplo casas de Arte Nova</u>	Retoma o ditado, modificando excerto anteriormente enunciado		RC
L – Arte Nova...	Lê o que vai escrevendo		
P – É mais o quê? É o Mosteiro	Questiona acerca de informação a completar excerto Propõe informação para completar o excerto	PI	RC
L – Hãn? Era os casarios.	Não percebe proposta do par e propõe informação para completar excerto	PI	RC
P – Casarios? Não, isso era da Arte Nova. Ai da Arte Nova, da...de... dos modernos	Questiona proposta, recusando-a explicando	PI	RC
xxx			
L – <u>Casas de Arte Nova, o hospital...</u>	Propõe informação para completar excerto		RC
xxx			
L – Olha, casas de Arte Nova ...	Lê o que já escreveu		
P - <u>E o Mosteiro de Jesus</u> . Onde é que eu escrevi Mosteiro de Jesus? Foi eu que escrevi. Olha afinal não escrevi Mosteiro de Jesus.	Propõe informação e consulta o próprio texto, procurando a localização da mesma	PI	RC
L – Eu escrevi.		PI	RC
P – Onde?	Questiona o par relativamente à localização da informação no seu texto	PI	RC
L – Mosteiro de Jesus.	Responde		RC

P – Onde?	Questiona o par relativamente à localização da informação no seu texto	PI	RC
L – Ah ó, hã. Aqui. Mosteiro de Jesus. Já está.	Responde indicando Lê o que vai escrevendo	PI	RC
P – Não leva acento.	Deteta falha e propõe correção de acentuação	RI	RFT
L – Eu sei.	Aceita correção	RI	RFT
P – Falta aí ×. <u>Por outro</u> . Agora deixa-me escrever o resto.	Retoma proposta e enuncia excerto para a completar. Propõe tarefa	PI	
L – Ok.	Aceita proposta		
(...)			
P –Então vá. Tem de levar uma vírgula, tem?	Questiona acerca da pontuação	RI	RFT
L – Ahh.	Ignora questão	RI	RFT
P – Ou não?	Insiste na questão relativa à pontuação	RI	RFT
L – É igual. Sim.	Responde	RI	RFT
P – Ou não? Sim ou não?	Insiste na questão relativa à pontuação	RI	RFT
(sil.)			
P – (...) <u>Por outro, tem ...</u>	Lê o que vai escrevendo		RC
L – <u>edifícios ma, modernos ...</u>	Completa proposta ditando novo excerto		RC
P – Nomeadamente. Oh ok, pronto.	Propõe conetor	PI	RFT
L – Ya, nomeadamente...	Aceita proposta	PI	RFT
P – Vamos escrever o quê? <u>em relação a... rela-tivamente...</u> Não tá aqui escrito nomeadamente.	Questiona acerca de informação a completar excerto Consulta tabela de conetores e observa que o conector escolhido não a integra	PI	RFT
L – Olha mas escrevemos à mesma.	Propõe escreve-lo (Propõe tarefa)	PI	RFT
P – Pois escrevemos.	Aceita proposta	PI	RFT
L – O nosso texto ×. <u>nomeadamente...</u>	Dita excerto enunciado		
P – Ao	Lê o que vai escrevendo		
L – <u>nomeadamente ao campus da</u>	Continua a ditar o excerto enunciado		RC

<u>universidade de Aveiro</u>			
P – Nomeadamente...	Lê o que vai escrevendo		
L – <u>o hospital, os parque central, os casarios...</u> e pronto. <u>Universidade de Aveiro</u> . Olha está aqui escrito cidade.	Propõe novo excerto ditando-o Deteta que a palavra universidade é composta por cidade		RC
P – Ya.	Aceita opinião		
L – Vírgula, <u>o hospital</u> .	Retoma o ditado propondo pontuação		
P – É novo o hospital, é moderno.	Ignora proposta Evidencia ideia já discutida		RC
L – <u>O hospital e o parque central.</u> <u>O parque central</u> vírgula, <u>e os casarios,</u> <u>e... o...</u>	Retoma o ditado ignorando comentário do par		
P – <u>o casario</u> .	Lê o que vai escrevendo		
P – <u>Foi D. José I que disse que Aveiro de vila ia passar para cidade.</u> Isto foi no ano ...	Propõe novo excerto a integrar o texto Questiona acerca de informação complementar ao excerto enunciado	PI	RC
L – <u>1759</u> .	Responde	PI	RC
P – 1759? Ah certo. Parágrafo. Escreve mais dentro. Oh, aqui eu esqueci-me de escrever mais dentro.	Aceita resposta Dá indicações relativas à distribuição da mancha gráfica Deteta falha no texto	RI	RC RFT
L – Ok, tá bem, depois.	Aceita opinião , desvalorizando-a	RI	RFT
P – Anda, escreve mais dentro. Ouviu menina, escreve.	Exige que o par execute indicação dada anteriormente	RI	RFT
L – <u>As pessoas mais...</u> <u>As pessoas imp...</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto	PI	RC RFT
P – <u>Foi</u> .	Completa proposta	RI	RFT
L – <u>A pessoa mais imp...</u>	Modifica proposta do novo excerto a integrar o texto	RI	RFT
P - <u>Foi...</u>	Repete proposta anterior	RI	RFT
L – ah, ok.	Aceita proposta	RI	RFT
P – <u>Foi D. José I.</u> José, não está ×, não tem acento, primeiro o “i”, isso. ×××	Propõe novo excerto ditando-o Deteta falha na acentuação	RI	RFT

L – <u>que disse...</u> este texto todo.	Lê o que vai escrevendo Consulta o texto do par e indica informação que completa o excerto	PI	
P – Ah, ××× <u>que Aveiro ia passar de vila para cidade</u>	Aceita proposta e retoma ditado		
L – <u>para cidade.</u>	Lê o que vai escrevendo		
P – Agora é o quê?	Questiona o par a cerca do tópico a desenvolver em seguida	PI	RC
{ L – Agora... P - Agora é o ...	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida.	PI	RC
P – <i>Património Natural</i>	Lê tópico no plano de texto	PI	RC
L – <i>Património Natural</i>	Lê tópico no plano de texto		
P – <u>O património natural...</u>	Propõe excerto do próprio texto	PI	RC
L – <u>São os canais da ria.</u>	Completa proposta	PI	RC
P – Pois. Canais da ria...	Aceita proposta		
(...)			
P – <u>O património natural os canais da ria.</u>	Enuncia novo excerto a integrar o texto		RC
L – Só isso?	Questiona relativamente à quantidade de informação contida na frase.	PI	RC
P – Sim	Responde afirmativamente	PI	RC
L – Ok, escreve.	Aceita resposta e manda o par escrever (Propõe tarefa)		
P – Vamos passar para a sete. <i>Meios de transporte.</i>	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida.	PI	
L – É os moliceiros.	Completa proposta	PI	RC
P – Não, como é que é? Moliceiros	Não aceita proposta Questiona Retoma proposta enunciada pelo par	PI	RC
L – Não.	Não aceita proposta		

P – É com “cê”, senhora.	Deteta falha ortográfica e propõe correção	RI	RFT
L – Olha...			
P – Ah, os moliceiros... Não! Tens de escrever... <u>os meios de transporte em Aveiro temos...</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto	PI	RC RFT
L – Não, <u>Os meios de transporte são</u> aaa, <u>os moliceiros</u>	Propõe modificação na construção sintática	RI	RFT
P – <u>E BUGAS, bicicletas</u> e depois escreves. <u>Bicicletas de utilização gratuita de...</u>	Completa a proposta Propõe nova formulação da frase para integrar informação complementar	PI	RC
L – <u>De Aveiro.</u> P – <u>De Aveiro.</u>	Completa proposta		RC
L – (...) <u>Infante D. Pedro foi tão importante para a nossa cidade que até...</u>	Lê o texto produzido em colaboração		
P – A nossa? L - <u>atribuiu ...</u>	Deteta problemas relativamente ao uso da expressão “nossa” Continua a leitura (Lê)		RFT
L – Sim, <u>a nossa cidade</u>	Salienta expressão		RFT
P - × <u>cidade. A nossa.</u>	Lê para evidenciar falhas		RFT
L – Cidade, aaa... Para a cidade.	Deteta falha e modifica a frase		RFT
P – <u>que até atribuíram o seu nome...</u>	Continua a leitura		
L – Péra...			
P – Para? <u>para ao parque central?</u>	Deteta falhas na escrita		RFT
L – Sim... <u>Atribuíram</u>	Salienta expressão		RFT
P – <u>Atribuíram?</u>	Questiona sobre o uso de “atribuíram”		RFT
L – <u>Atribuí...</u>			
P – <u>Atribuíram...</u>			
P – <u>o seu nome...</u>	Continua a leitura		
L – <u>Atribuíram</u> P – <u>Ao... não é</u>	Insiste no questionamento relativo ao uso de “atribuíram” Deteta falha já anteriormente detetada		RFT

P – <u>Para o hospital</u>	Lê para evidenciar falha		RFT
L – Péra.			
(...)			
L – <u>o seu nome ao hospital</u>	Modifica a frase		RFT
P – <u>atribuíram o seu nome ao hospital</u> , põe um “à”. Não era preciso apagares, já tinhas aí o “o”.	Enuncia frase modificada Explica como corrigir		RFT
L – Para.. o seu nome ao	Lê para evidenciar o problema e corrige-o		RFT
P – “à”, “u”, olha era só escreveres pa ××	Explica qual o problema		RFT
(...)			
P – Ao. É muito difícil? <u>Ao hospital e ao parque central e Santa...</u> Ponto final.	Evidência correção Continua leitura , acrescentando pontuação		RFT
L – <u>Santa Joana ...</u> P – <u>Santa Joana ...</u>	Continua leitura		
P – <u>ajudava muito os pobres.</u> ”	Continua leitura		
(P continua a leitura do texto, de forma acelerada.)			
P – Já revimos isto...			
L – Tá muito bem.			

Legenda:

Exemplo 4 – excertos transcritos do texto individual de L

Exemplo 5 – excertos transcritos do texto individual de P

Par M & AS

Interações (<i>cerca de 59 min.</i>)	Análise das interações	Dinâmica de escrita	Reflexão durante o processo de escrita
M – ... tal e ao parque central de Aveiro ¹¹ Tens esta parte, do parque central?	Propõe excerto do próprio texto Questiona relativamente à informação contida no texto do par		RC
AS – Hãn?	Não percebe questão		
M - Que... que o D. Pedro aaa... deram o nome ao parque central	Propõe informação contida no texto do par		RC
AS – xxx vamos escrever mas, se for para escrever já escrevemos o meio foi... antes de eles virem cá também temos de falar de uma vila x que Aveiro era.	Propõe organização da informação no texto (Propõe tarefa) Propõe tópico		RC
M – Hum hum	Aceita proposta		
AS - xxx Vês, está aqui no meio.	Consulta textos individuais para localizar informação		
M – Hãn?	Não percebe		
AS – Onde é que tu puseste?	Questiona quanto à localização da informação no texto individual do par		
M – Ai de Santa Joana? Pus para o fim.	Responde		
AS – Vamos então ver a primeira...	Propõe tarefa		
M – Olha o que é que nós vamos pôr? Deixa-me ir ver à folha.	Questiona relativamente à informação a integrar o texto Propõe tarefa		RC
AS – Não é para copiar tudo!	Adverte que não é para copiar os textos		
M – Eu sei, não é para copiar, é para dar ideias.	Aceita opinião explicando		
AS – De quê?	Não percebe explicação		

¹¹ Excerto transcrito do texto individual de M

M – <u>Aveiro é uma cidade que tem... ria, que se chama ria¹² lá lá lá. De Aveiro.</u>	Ignora dúvida Lê o texto do par propondo excerto		RC
AS – Temos que ir aqui.	Propõe tarefa		
M – Ou aí.	Completa proposta de tarefa		
AS – Por exemplo, prontos, põe por exemplo.	Propõe novo excerto		
M – Hum, a ria, Aveiro... olha vamos pôr a tua ideia que é mais fixe do que a minha, olha. <u>Aveiro é uma cidade muito bonita com uma ria com muitos peixes, que costumam dizer a ria de Aveiro e no litoral norte de Portugal, portugueses.</u>	Propõe a utilização do excerto do par, explicando a sua proposta Lê excerto do próprio texto		RC
M – <u>A ria de Aveiro situa-se no litoral norte portugueses?</u>	Propõe novo excerto completando-o com excerto do texto do par	PI	RC
AS – Sim.	Aceita proposta	PI	RC
(...)			
M - <u>A ria de Aveiro, a ria de Aveiro o quê?</u>	Questiona o par para que este dite o excerto proposto anteriormente		
AS – <u>Situa-se no litoral norte portugueses.</u>	Responde, ditando excerto		
M – <u>Situa-se...</u> olha mas eu dou mais erros, isso é verdade. <u>No litoral norte</u>	Lê o que vai escrevendo Comenta a sua ortografia		
AS – <u>Português.</u>	Continua a ditar excerto enunciado		
M – <u>Português.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – Escreveste com letra mai...minúscula, é com letra maiúscula, norte português. Podes apagar.	Deteta falha no uso de maiúsculas Propõe tarefa	RI	RFT
M – Português. E o norte também é?	Questiona relativamente à correção da	RI	RFT

¹² Excertos transcritos do texto individual de AS

	falha detetada		
AS – Também.	Responde	RI	RFT
M – Norte, português. Pronto, já temos aqui uma ideia para pôr aqui, não aqui.	Lê segmento corrigido Deteta a presença de um excerto a integrar o texto colaborativo		
AS – Ah, pois é.	Aceita opinião		
M – Depois, como é que vamos pôr, o título.	Questiona relativamente ao título	PI	RC
AS – Mas primeiro vamos fazer aqui TUDO. Aaa o título é?	Propõe tarefa Questiona relativamente à questão feita pelo par	PI	RC
M – Sim o título.	Responde afirmativamente	PI	RC
AS – Texto sobre Aveiro.	Propõe título (tópico)	PI	RC
M – <u>As coisas sobre Aveiro.</u>	Propõe título (tópico)	PI	RC
AS – Hum...A vida de Aveiro.	Propõe título (tópico)	PI	RC
M – Oh...	Não aceita proposta do par		
AS – Então... não sei um título. Anda, faz lá.	Propõe tarefa		
M – Pode ser <u>as coisas de Aveiro, sobre Aveiro.</u>	Propõe título (tópico)	PI	RC
AS – Tá bem, <u>as coisas</u> , dito eu.	Aceita proposta Propõe tarefa	PI	
M – Não, não, não. Deixa-me escrever.	Não aceita tarefa		
AS – Mas ainda não vamos escrever já, a primeira coisa. Primeiro vamos fazer tudo.	Propõe tarefa explicando	PI	
M – <u>Sobre... Aveiro.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – Agora não escrevas, é só quando acabarmos tudo, quando tivermos, até acabar as nossas ideias	Propõe tarefa	PI	
M – Tá bem.	Aceita proposta		
AS – Mas, não pode ficar só uma porque doze, linhas. aaa, então, a dois, é <u>As atividades que ajudaram a</u>	Explica a necessidade de existirem mais tópicos no texto Propõe excerto do próprio texto	PI	RC

<u>desenvolver foi...</u>			
M – Sim, eu sei.	Aceita explicação		
AS – <u>a pesca, o comércio marítimo e...</u>	Completa excerto proposto	PI	RC
M – Dá cá, o meu também não está assim tão giro. Olha, posso ler no texto?	Questiona relativamente a uma tarefa	PI	RC
AS – Podes.	Responde afirmativamente		RC
M – Depois leio do teu, para vermos se temos mais ideias. <u>Aveiro é um cidade muito bonita, com uma ria, com muitos peixes que costuma, ai, costumam dizer ria de Aveiro no litoral norte de Portugal, português. Sim, Aveiro também tem atividades. A pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas embora já não haja muitas. O que é que tens aí? As atividades que ajudam... Olha...</u>	Propõe tarefa Lê excerto do próprio texto Questiona relativamente à informação contida no texto do par Lê excerto do texto do par	PI	RC
AS – <u>Ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas.</u>	Continua a leitura	PI	RC
M – Então mas já não tens <u>exploração das salinas, embora já não haja muitas!</u>	Questiona relativamente à informação contida no texto do par Lê excerto do próprio texto	PI	RC
AS – Mas isso é... estamos a falar no, no século XX, ×××	Responde explicando	RI	RC
M – E no século XX não há, não há muitas mesmo. E é XXI, nós estamos no século XXI.	Insiste na sua opinião justificando-a (Explica)	RI	RC
AS – Quem não sabe.			
M – Hãn?	Não percebe comentário do par		
AS – Quem não sabe.			
M – Tás a dizer que é o século XX e já não há muitas coisas.	Insiste na sua opinião justificando-a (Explica)	RI	RC

AS – Anda lá.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa, ignorando comentário do par		
AS – Estávamos nesta parte agora...	Consulta textos individuais, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida	PI	
M – “Treceira”. <u>Sim... Comércio marítimo...Embora já não haja muitas. O povo de Aveiro Gostava muito do rei D. Infante...</u>	Propõe excertos do próprio texto	PI	RC
AS – Vamos escrever isso!	Aceita proposta Propõe tarefa	PI	RC
M – <u>Infante D. Pedro, que até deram o nome dele ao hospital, e ao parque central de Aveiro.</u>	Completa proposta	PI	RC
AS – Assim...	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa		
M – Podemos pôr, tirar o Aveiro, porque já sabemos que é Aveiro.	Propõe modificação	RI	RFT
AS – Pois. Tiramos Aveiro.	Aceita proposta	RI	RFT
M – Então vamos. Anda dita-me.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa Propõe tarefa		
AS – Ah, tá bem. Começa a escrever. <u>O Povo</u> , sabes escrever “o” depois “povo”.	Propõe tarefa Dita excerto enunciado		
M – O Povo são as pessoas.	Explica o significado da palavra		RC
AS – Eu sei. <u>O Povo</u> ...	Aceita opinião Retoma ditado		
M – Já está.			
AS – <u>de Aveiro, gostava muito</u>	Continua a ditar o excerto enunciado		
M – <u>Gostava</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>muito</u>	Continua a ditar o excerto enunciado		
M – Aiiii, ai sim está bem.			

AS – <u>do...</u>	Continua a ditar o excerto enunciado		
M – <u> muito</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>do rei Infante D. Pedro...</u>	Continua a ditar o excerto enunciado		
M – Dá cá isso. Infante é mais difícil.	Pede folha para copiar a palavra “infante”		
AS – Tá bem.	Aceita pedido		
M – Oh, por acaso é fácil. Podes. <u>In-fan-te, D. Pedro.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>que até deram.</u>	Retoma ditado		
M – <u>que, até, deram.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>o nome</u>	Continua a ditar o excerto enunciado inicialmente		
M – <u>o, nome.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>dele.</u> Agora está a sair muito bem. <u>dele ao hospital</u>	Continua a ditar o excerto enunciado inicialmente		
M – <u>ao, hospital.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>e ao</u>	Continua a ditar o excerto enunciado inicialmente		
M – <u>e ao, parque...</u>	Lê o que vai escrevendo Completa excerto enunciado		
AS – <u>central.</u>	Completa excerto enunciado ditando-o		
M – Não?! Ah, já escreves-te ali. <u>Parque</u>	Lê o que vai escrevendo		
M – <u>Central.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>Central.</u>	Repete excerto enunciado		
AS – Não escreves Aveiro.	Adverte o par que não deve escrever “Aveiro”.	RI	
M – Oh não... Eu sei. Central	Aceita opinião. Lê o que vai escrevendo	RI	
AS – Com “cê” de cedilha.	Deteta falha ortográfica Corrige explicando um aspeto relativo à ortografia	RI	RFT
M – Central...	Lê palavra corrigida	RI	RFT
AS – Ah, assim está melhor.	Aceita correção		RFT

<p>AS – Vamos para a quarta parte.</p> <p>M – Prontos</p>	Incita ao desenvolvimento da tarefa	PI	
AS – Nós então... íamos... temos de falar dos...	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa	PI	RC
M – D. Infante D. Pedro e Santa... não, são as coisas importantes também podemos...	Propõe tópico	PI	RC
AS – Mas nós já escrevemos Infante D. Pedro.	Não aceita proposta, explicando	PI	RC
M – As aaaa... também podíamos escrever que não escrevi. <u>As coisas importantes para Aveiro eram D. Pedro...</u>	Propõe modificação Propõe novo excerto a integrar o texto	PI	RC
AS – Ah sim , isso.	Aceita proposta	PI	RC
M – D. João I. Apesar de esta parte ser desta, mas...	Completa proposta	PI	
AS – Tá bem, vamos para a quarta frase.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa	PI	
M – Sim. Qual é?	Questiona relativamente à informação referida	PI	
AS – É esta do sétimo, mas continuas do sexto.	Responde consultando o próprio texto para localizar informação Propõe excerto do próprio texto	PI	
M – A cidade... As coisas importantes... Os reis importantes e as rainhas importantes. Ai, não. <u>As pessoas importantes...</u>	Enuncia excerto a integrar o texto Lê excerto do texto do par		RC
AS – Sim. <u>Pessoas importantes, para Aveiro... importantes para Aveiro...</u>	Enuncia excerto proposto Dita excerto enunciado		RC
M – Aveiro.	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>foi D. José I.</u>	Continua a ditar excerto enunciado		RC
M – Foi...	Lê o que vai escrevendo		RFT
AS – Foram.	Modifica excerto enunciado	RI	RFT

M – Foram, foram. “Dão” ...	Lê o que vai escrevendo		RFT
AS – Foram o Infante D. Pedro...	Retoma ditado		RFT RC
M – Oh, fogo.	Deteta falha no conteúdo da frase	RI	
AS – Então temos de escrever Infante D. Pedro.	Corrige falha Propõe tarefa	RI	RC
M – In-fan...	Lê o que vai escrevendo		
AS – Infante D. Pedro.	Retoma ditado		
M – D. Pedro...	Lê o que vai escrevendo		
AS – Infante, D. Pedro.	Continua a ditar o excerto enunciado		
M – Filho de ...	Completa proposta		RC
AS – Filho de... D. José, D. João I.	Aceita proposta Completa proposta ditando-a ao par		RC
M – Primeiro aaa....	Lê o que vai escrevendo		
AS – D. José I	Retoma ditado		RC
{ M – Ai não, deixa-me tirar esta vírgula. AS – E Santa Joana Princesa.	Deteta falha na pontuação Continua ditado	RI	RFT RC
M – Aqui é que é a vírgula. Depois, D. José I...	Corrige falha de pontuação Retoma a escrita	RI	RFT
AS – E Santa Joana Princesa.	Repete excerto anteriormente ditado		
{ AS – Olha escreve aqui × M – E Santa...	Propõe tarefa Lê o que vai escrevendo	PI	
AS – Aqui ×, eu escrevi aqui mal.	Deteta falha no próprio texto	RI	
(sil)			
M – Ou?	Questiona relativamente à função do “ou” na frase	RI	RFT
AS – Sim, ou santa.	Responde	RI	RFT
{ AS - Podemos escrever assim ou assim. M – Joana?	Explica a função do “ou” na frase Questiona relativamente à informação a escrever	RI PI	RFT RC
AS – Sim.	Responde afirmativamente		
M – Santa...	Lê o que vai escrevendo		
AS – Ponto...	Propõe uso da abreviatura “St. ^ª ”	RI	
M – Tu escreveste ao contrário, × Santo	Deteta divergência em relação ao texto	RI	RFT

	do par		
AS – Pus.	Aceita opinião		
{ M – Ou... AS – Ponto Joana.	Lê o que vai escrevendo Retoma ditado		
M – Ou, espera.			
AS – Não... Não, não é preciso escrever isso	Explica	RI	RFT
{ M – Ou <u>Santa Joana</u> . AS – Porque isto é para escrever	Lê o que vai escrevendo Explica		RFT
AS – Também escreveste “ <u>ou Santa Joana</u> ”?	Questiona relativamente ao excerto transcrito do texto do par		RFT
M – Sim, disseste para copiar.	Responde afirmativamente, justificando (Explica)		RFT
AS – <u>Princesa</u> .	Completa proposta de informação		
M – <u>Princesa</u> .	Repete proposta enunciada		
AS – Vamos então para a quinta frase.	Situa-se relativamente ao desenvolvimento da tarefa	PI	
M – Ya, parece que vamos. Oh... escrevi mal. Agora é do meu texto.	Aceita opinião Deteta falha no seu texto Propõe a consulta do texto do par (Propõe tarefa)	PI	
AS – Tá bem... Então deixa-me procurar, onde é que nós vamos? Tu tens isto, por isso temos que voltar, para trás. Agora temos de falar de Jesus...	Aceita proposta Consulta texto individual do par para localizar informação Propõe tópico	PI	
M – Não, agora é...	Não aceita proposta	PI	
AS – Os <i>meios de transporte</i> !	Propõe tópico	PI	
M – Os...sim.	Aceita proposta	PI	
AS – Eu copieei daqui porque... os teus meios de transporte estão... aqui, no meio e o meu também está no meio.	Explica a sua proposta	PI	
M – <u>Aveiro é conhecido por os ovos-moles... também tem comboios e outros meios de transporte. É</u>	Propõe excerto do próprio texto, lendo-o para orientar a escrita Deteta falha na sua leitura	PI RI	RC

moliceiros, não é nada “coisos”.			
{ AS – É meios de transporte. M – Pronto, é, está aqui.	Corrige leitura do par Lê o próprio texto para localizar tópico proposto	RI	RC
M – <u>Aveiro é conhecido pelos moliceiros, onde andam os turistas...</u>	Enuncia excerto proposto anteriormente, completando-o com novo excerto a integrar o texto	PI	RC
AS – Tá bem...	Aceita proposta	PI	RC
M – <u>E outros meios de transporte.</u>	Completa proposta enunciando excerto anteriormente proposto		RC
AS – Sim, anda escreve.	Aceita proposta Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa	PI	RC
AS – <u>Aveiro é...conhecido por os, não... pelo, por os moliceiros.</u> Pelos moliceiros. Pelos, está aqui por mas não fica com sentido.	Enuncia excerto do texto do par Deteta falha de adequação da preposição utilizada Propõe correção	RI	RFT
M - ...é conhecido pelos...	Lê o que vai escrevendo		
{ AS – <u>Moliceiros</u> M – <u>Moliceiros</u>	Dita exceto já enunciado Lê o que vai escrevendo		
AS – E também. Não, e também não.	Propõe novo excerto a integrar o texto	PI	RFT
M – <u>Onde andam os turistas.</u>	Repete excerto já enunciado		RC
AS – Onde	Aceita proposta ditando-a ao par		
M – aaa... como é que se escreve “onde”?	Questiona relativamente à ortografia da palavra “onde”	RI	RFT
{ AS – Eu escre... M – Ah já sei, já sei.	Propõe escrever a palavra (Propõe tarefa) Responde	PI	
M – <u>Onde</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – Sim.			
M – <u>Andam os turistas.</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>Onde andam, onde andam. Andam, os turistas.</u>	Repete excerto enunciado		

<div> <div>AS – E outros meios de transporte.</div> <div>M – E outros meios de transportes.</div> </div>	Enuncia excerto para completar frase já escrita		
M – Por exemplo as BUGAs.	Completa proposta enunciando novo excerto	PI	RC
AS – Sim, escreve por exemplo. Por exemplo, as BUGAs, e depois...	Aceita proposta ditando-a ao par		RC
M – Não espera, e... outros.	Lê o que vai escrevendo		
AS – Olha, podes escrever aqui como é que se escreve aquele nome das BUGAs?	Propõe tópico para completar excerto já escrito Questiona a denominação do tópico	PI	RC
M – “bê” “ú”, “guê”.	Responde soletrando a palavra	PI	RC
AS – Não, nós queremos explicar o que é que são.	Insiste na sua proposta, explicando-a	PI	RC
Prof – Ah, bicicletas de utilização gratuita de Aveiro.	Aceita proposta respondendo à questão	PI	RC
AS – Tá bem.	Aceita resposta	PI	RC
M – Meios de transporte, por exemplo	Lê texto já escrito para orientar a escrita		
AS – BUGAs, que são...	Retoma ditado Propõe novo excerto para completar excerto já escrito	PI	
AS – Agora vamos para a sexta frase.	Propõe tarefa	PI	
M – Deixa-me apontar... Onde é que é?	Propõe tarefa Questiona relativamente à localização da informação	PI	
AS – A sexta frase é aqui. Onde estão os ovos-moles. Mas...	Responde	PI	RC
M – Os ovos-moles.	Aceita resposta		
AS – Nós tirámos a ideia, esta, de qual? Do teu ou do meu?	Questiona relativamente à localização das informações anteriormente utilizadas no texto	PI	
(sil.)			
M – Péra. Não, esta não tirámos de nenhuma. E esta tínhamos tirado...	Responde	PI	

<div> <div>AS – Do teu?</div> <div>M – Do teu.</div> </div>	Insiste na questão Responde	PI	
AS – Tá bem, então...	Aceita resposta	PI	
M – Por isso o meu é agora.	Propõe tarefa	PI	
AS – Por isso é o teu agora	Aceita proposta	PI	
M – Ou então inventamos, também, podemos não tirar	Propõe tarefa	PI	
AS - Ovos-moles.	Ignora proposta Propõe tópico		
M – Podemos também inventar. <u>Os ovos-moles são um doce tradicional...</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto	PI	RC
AS – <u>Da cidade de Aveiro.</u>	Completa proposta relativa ao excerto	PI	RC
M – Da cidade de Aveiro. E... <u>da cidade de Aveiro, feitas pelas freiras do Mosteiro de Jesus, local onde viveu, e morreu, Santa Joana a princesa.</u>	Completa proposta relativa ao excerto	PI	RC
AS – Não, não foi aaa... que Santa Joana morreu, foi a padroeira.	Não aceita proposta Modifica excerto proposto	RI	RC
M – A padroeira de Jesus, local em, onde	Aceita proposta Propõe modificação do excerto proposto	RI	RC
AS – Não!	Não aceita proposta de modificação	RI	RC
M - <u>Viveu e morreu a padro...ai, a padroeira da cidade Santa Joana.</u>	Modifica excerto proposto	RI	
M - Agora... os ovos-moles... Sexta frase.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa, enunciando tópico anteriormente proposto.	PI	
AS – <u>Os ovos-moles eram um doce tradicional de Aveiro.</u>	Dita novo excerto anteriormente proposto		
M – <u>Ovos-moles...</u>	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>É um doce tradicional</u>	Continua a ditar o excerto enunciado		
M – <u>É...um...</u>	Lê o que vai escrevendo		

AS – Olha, só que nós não dissemos o que é que aconteceu a Aveiro. Da cidade, tu disseste logo: <u>Aveiro era uma cidade... muito bonita</u> , mas...	Explica que não referiram todas as informações presentes nos textos Enuncia excerto do texto do par	PI	RC
M – Disse, sabes porquê?	Não aceita opinião	PI	RC
AS – Ah, ya, isto é uma frase só não é... mas antes era uma vila.	Insiste na sua opinião explicando	PI	RC
M – Olha então vamos ver o que é que nós temos aqui. <u>A ria de Aveiro situa-se no litoral, no litoral norte português. As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas. O povo de lá, de Aveiro gostava muito de henri... do rei...</u>	Lê texto produzido colaborativamente para verificar explicação do par	PI	
AS – <u>Infante D. Pedro.</u>	Completa leitura		
M – <u>Infante D. Pedro que até deram o nome deles ao hospital e ao parque central.</u> Aaaa...	Continua leitura do texto produzido colaborativamente		
AS – <u>As pessoas ...</u>	Completa leitura		
M – Pois não, não dissemos. Mas quero lá saber. Continuamos. E... <u>As pessoas importantes para Aveiro foram D. Infante. Infante D. Pedro, filho de D. João I</u>	Aceita opinião do par Continua leitura do texto produzido colaborativamente, cometendo falhas de leitura	PI	RC
AS – <u>D. José</u> ”	Corrige falha de leitura do par	RI	
M – Ai, <u>D. José I e Santa Joana Princesa. Aveiro é conhecido pelos moliceiros, onde andam as padroeiras e os...</u>	Aceita correção do par Continua leitura do texto produzido colaborativamente, cometendo falhas de leitura	PI	RC
AS – <u>Os turistas!</u>	Corrige falha de leitura do par	RI	RC
M – Ai, e <u>os turistas e outros meios de transporte, por exemplo as BUGAs que</u>	Aceita correção do par Continua leitura do texto produzido	PI	RC

<u>são as bicicletas de utili-za”</u>	colaborativamente		
(Iniciam a transcrição do texto redigido na folha da planificação para a folha de registo)			
AS – Não escrevas com erros.		PI	
M – Norte. Está bom.	Lê para detetar falhas		
AS – É com letra maiúscula.	Deteta falha no uso de maiúsculas	RI	RFT
M – Pois é.	Aceita opinião	RI	RFT
AS – Norte português também é com letra maiúscula.	Deteta outra falha no uso de maiúsculas	RI	RFT
(...)			
AS – Olha, aqui leva um chapeuzinho.	Deteta falha de acentuação	RI	RFT
M – A onde?	Questiona relativamente à localização da falha no texto	RI	RFT
AS – Deixa ver.	Lê para localizar falha e responder ao par	RI	RFT
M – Tá mal.	Deteta falha	RI	RFT
AS – Por-tu-guês. Apaga tudo.	Lê para evidenciar falha Propõe tarefa	PI	RFT
M – Porquê? Deixa-me ver.	Não aceita proposta Questiona	RI	
AS – Copia.	Propõe tarefa	PI	
M – Deixa-me ver!!!	Não aceita proposta Exige analisar a falha detetada pelo par		
AS – Tá bem. (Soletra a palavra <i>Português</i>)	Aceita exigência		
M – Português!!	Lê o que vai escrevendo		
AS – Agora aqui um chapéu.	Explica como corrigir a falha	RI	RFT
M – Tá bem.	Aceita explicação		RFT
AS – Agora ponto final. As atividades...	Propõe pontuação	RI	
AS – <u>Aveiro é conhecido pelos moliceiros onde andam...</u>	Dita excerto presente no plano de texto		

M – Pelos..	Lê o que vai escrevendo		
AS – Turistas não é com “ó”, é com “u”.	Deteta falha ortográfica no plano de texto Propõe correção	RI	RFT
M – Pelos, quê?	Questiona relativamente ao excerto ditado		RC
AS – Pelos moliceiros.	Responde		RC
M – Moliceiros.	Lê o que vai escrevendo		
AS – <u>Onde... (...)</u> <u>Andam os</u> , ai, <u>onde andam os...</u> Olha, turistas é com “u” aqui não é com “o”, tá bem?	Retoma ditado Propõe correção da falha detetada no plano de texto	RI	RFT
M – Tá bem?	Aceita correção Questiona relativamente à retificação da falha	RI	RFT
AS – Sim. Turistas. Aaaa... onde é que vou? Ah, <u>e outros meios</u> . É com “é” aqui. <u>Meios de transporte</u> .	Retoma ditado Deteta falha e propõe correção	RI	RFT
AS – Eu leio, desta vez eu leio.	Propõe tarefa	PI	
(AS lê o texto, respeitando a pontuação).	Lê		
AS – Já está?	Questiona		
M – Sem erros?	Questiona a existência de falhas		
AS – Péra, eu ainda estou a ver os erros. Aqui.	Responde		
M – Ok.	Aceita resposta		
AS – Hum... O rei é com “é”.	Deteta falha ortográfica e propõe correção		RFT
M – Oh pá, não escrevas tu, eu é que escrevo.	Propõe tarefa	PI	
AS – Hum... anda cá M.			
M – Este já não tem erros. Pronto, acabámos.	Propõe dar por terminada a revisão do texto (Propõe tarefa)		
AS - aaaa, deixa ver... hum...	Insiste em continuar a revisão (Propõe tarefa)		

M – Não tem erros, porque tu leste.	Explica		
AS – Deixa-me ver.	Insiste em continuar a revisão (Propõe tarefa)		
M – Já não há.	Insiste em dar por terminada a revisão do texto (Propõe tarefa)		
AS – Deixa ver.	Insiste em continuar a revisão (Propõe tarefa)		
M – Já não há.	Insiste na inexistência de erros		
AS – Deixa ver uma coisa. Deixa ver xxx	Insiste em continuar a revisão (Propõe tarefa)		
M – Deixa estar, deixa estar. Oh. Deixa estar a sério.	Insiste em dar por terminada a revisão do texto (Propõe tarefa)		

Legenda:

Exemplo 4 – excertos transcritos do texto individual de M

Exemplo 5 – excertos transcritos do texto individual de AS

Par F & R

Interações (<i>cerca de 45 min.</i>)	Análise das interações	Dinâmica de escrita	Reflexão durante o processo de escrita
F – Agora vamos. Não te esqueças de pôr ria. Deves ter apagado. Então nós pomos agora <u>Aveiro está no litoral norte português</u> ¹³ , vírgula.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa Propõe excerto do próprio texto	RI PI	RC
R – <u>Fica junto</u> ¹⁴	Completa proposta com excerto do próprio texto		RC
F – Não, não faças nada aí.			
R – <u>Aveiro fica junto ao...</u>	Lê o que o par vai escrevendo		RC
F – <u>da ria...</u>	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC
R – <u>da ria de Aveiro</u>	Completa proposta		RC
F – Depois tem aqui: <u>Aveiro está no litoral norte português</u> . Depois vírgula, norte... litoral norte português.	Lê excerto do próprio texto, copiando-o para o texto reescrito pelo par	PI	RC
R - <u>Litoral norte português</u> . Só que eu escrevi <u>de Portugal</u> .	Lê o que o par vai escrevendo Propõe excerto do próprio texto	RI	RC
(sil.)			
R – tuguês.	Lê o que o par vai escrevendo		
F – Em segundo. O que é que tu puseste?	Questiona relativamente à informação contida no texto do par	PI	RC
R – <u>As atividades que ajudavam...</u>	Lê excerto do seu próprio texto para responder ao par	PI	RC
F – Nós também.	Aceita proposta	PI	RC
R – <u>ajudaram...</u>	Continua a leitura (Lê)		RC
F – Eu pus assim: <u>As atividades que nós antigamente fazíamos era a pesca, o comércio marítimo</u> . Pomos, <u>As</u>	Propõe excerto do seu próprio texto Propõe tarefa	PI	RC

¹³ Excerto transcrito do texto individual de F

¹⁴ Excerto transcrito do texto individual de R

atividades...			
R – Eu escrevi: <u>As atividades</u>	Ignora proposta Propõe excerto do próprio texto, lendo-o		RC
F – Ai péra...	Interrompe leitura do par		
<div> <div></div> <div> R – <u>que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a pesca, o comércio marítimo e a exploração...</u> F – Mas olhas aqui... Aqui nós só temos de × o que vamos dizer, temos de escrever as categorias. </div> </div>	Continua a ler o excerto do seu texto Explica a tarefa ao par		RC
F – Temos de pôr aqui a localização.	Propõe tópico		RC
F – <i>As atividades...</i> já não me lembro como é que é. Primeiro é... se calhar é pomos, deixamos as atividades para depois. E vamos ver outra coisa. O que é que tu puseste depois?	Propõe tópico Questiona relativamente à designação do tópico alusivo às atividades Propõe o abandono do tópico. Questiona relativamente à informação contido no texto do par		RC
<div> <div></div> <div> R – Primeiro pus as ... F - Já sei </div> </div>	Responde Interrompe resposta do par		RC
F - Nós podemos dizer, <u>D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila por causa das atividades</u> . Então pomos <i>peessoas importantes</i> .	Propõe excerto do próprio texto, completando-o com excerto do texto do par Propõe tópico a integrar plano de texto		RC
(sil.)			
F – Terceiro. Depois nós podemos falar. Pronto, <i>peessoas importantes</i> , vírgula <i>as atividades</i> . Acho que era isso.	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa Completa tópico proposto anteriormente		RC
(...)			
F – Então pomos vírgula atividades.	Enuncia tópico		RC
R – De lazer.	Completa tópico proposto		RC

F – Não porque as atividades de lazer... isto eram tipo trabalhos, que faziam. Terceiro. Nós podemos... falar sobre...hummm, aí como é que é? ... Podemos fazer o ano...	Não aceita proposta explicando Questiona relativamente ao tópico a abordar em seguida Propõe tópico		RC
R – <u>Património</u> . Está ali a palavra património.	Consulta tabela de conetores		
F – Sim. Puseste <i>património arquitetónico</i> ?	Questiona relativamente à informação contida no texto do par		RC
R – Não.	Responde negativamente		RC
F – Nem eu. E <i>natural</i> ?	Aceita resposta Questiona relativamente à informação contida no texto do par		RC
R – <i>Património Natural</i> ... Também não...	Responde negativamente		RC
F – Tá, nós agora podíamos pôr... Tá aqui a dizer, aqui...aaaa.... Nas <i>pessoas importantes</i> nós dizemos junto com o ano que ele gostou tanto.	Aceita resposta Consulta o próprio texto Propõe tópico Propõe organização da informação		RC
R – É o século XVIII.	Completa proposta		RC
F – Hãnn? É o ano mil... Sim, século XVIII. Então pomos, também podemos dizer 1759 no século XVIII, assim como tu puseste. E depois... aaa terceiro, nós podíamos. E os <i>meios de transporte</i> .	Não percebe proposta do par Aceita proposta completando a proposta anteriormente apresentada Propõe tópico		RC
R – Não devia começar com letra grande?	Questiona relativamente ao uso de maiúsculas	RI	RFT
F – Oh, deixa lá. Nós também não tamos a...	Responde desvalorizando opinião do par		RFT
R – <i>Meios de transporte</i> .	Enuncia tópico		
F – Nós também não estamos a fazer...			
R – “érre”, “à”, “ène”. As BUGAs	Lê o que o par vai escrevendo Propõe informação		

F – Não, nós aqui não escrevemos. Aqui é que vamos escrever depois. Se calhar vamos já escrevendo aqui.	Não aceita proposta Explica Propõe tarefa		
R – Queres que eu escreva?	Propõe tarefa		
F – Agora vais começar a escrever daqui ok? Então pomos <u>A cidade de Aveiro</u> .	Aceita proposta Propõe título para o texto	PI	
R – Quando acabares de escrever diz-me. Para começarmos outra coisa.	Propõe tarefa	PI	
F – Então, nós primeiros íamos × pela localização, então dizemos <u>Aveiro está no litoral norte português</u>	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida Enuncia excerto do próprio texto anteriormente proposto	PI	RC
F – Ponto final, e agora íamos falar sobre <i>as pessoas importantes</i> . ××× Escrevemos: <u>D. José I quando veio a Aveiro</u> , certo?	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida. Enuncia excerto do próprio texto anteriormente proposto	PI	RC
R – Certo.	Aceita proposta		RC
F – Pus paragrafo não pus?	Questiona relativamente à organização textual	RI	RFT
(sil.)			
R – <u>D. José I quando</u> .	Lê o que o par vai escrevendo		
F – Nós pomos: <u>gostou tanto da vila, gostou tanto da vila...</u>	Propõe excerto do próprio texto		RC
R – <u>Que ajudou a tornar-se cidade</u> .	Completa proposta com novo excerto a integrar o texto		RC
F – Péra, mas ele não, ele não ajudou, × Disse que Aveiro tinha de ser cidade.	Não aceita proposta Explica	RI	RC
(sil.)			
R – Aveiro... ser cidade.	Aceita proposta		RC

F – Então, nós, eu escrevi assim: <u>A Cidade de Aveiro. Aveiro está no litoral norte português junto à ria de Aveiro. D. José I, quando foi a Aveiro, gostou tanto da vila que disse que tinha de ser cidade.</u>	Lê o texto produzido em colaboração	RI	RC
F – E depois	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa		
R - Agora é os <i>meios de transporte</i> .	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver em seguida	PI	RC
F - Podíamos pôr vírgula, porque ainda não falámos das <i>atividades</i> .	Ignora proposta do par Propõe pontuação	PI	RFT RC
R – Ah pois.	Aceita proposta	PI	RFT
F – <u>por causa</u> ...	Propõe novo excerto para completar texto já existente		RC
R – Da, <u>do comércio marítimo</u> .	Completa excerto	RI	RFT RC
F – Não, por causa.	Não aceita proposta		
R – <u>Pesca, comércio marítimo e...</u>	Ignora a opinião e completa proposta		RC
F – Como é que se escreve?	Ignora proposta do par Questiona relativamente à ortografia	RI	RFT
R - <u>Exploração das salinas</u> .	Ignora questão e completa proposta		RC
F – Como é que se escreve?	Ignora proposta do par Questiona relativamente à forma de escrita	RI	RFT
R – Por causa? Acho que é assim.	Responde afirmativamente	RI	RFT
F – Tu escreveste porque, porquê.	Não aceita resposta Deteta inadequação/falha	RI	RFT
R – Não.	Não aceita opinião	RI	RFT
F – É com “zê”?	Questiona relativamente à ortografia	RI	RFT
R – Não sei. Também estava na dúvida.	Responde	RI	RFT
F – Deve ser assim.	Propõe	RI	RFT
R – Eu acho que é com “esse”.	Não aceita proposta	RI	RFT

	Propõe correção		
F – “cáÚ”, “cá”-“ó”-“za”. É com “ó” e é com “esse”? Deve ser. <u>Aveiro tinha de ser cidade por causa das atividades.</u>	Questiona proposta Aceita proposta Propõe novo excerto a integrar o texto	RI	RFT
R – <u>Da pesca.</u> F – <u>Por causa do, não.</u>	Propõe informação Lê o que vai escrevendo Não aceita proposta		RC
F – por causa DA pesca, <u>da exploração da pesca</u>	Modifica proposta do par	PI	RC
R – <u>Do comércio marítimo.</u>	Completa proposta		RC
F – Não, mas nós podemos pôr	Não aceita proposta	PI	RC
R – Ah.			
F – <u>da exploração.</u>	Propõe informação	PI	RC
R – No meio. Exploração das salinas.	Propõe construção frásica Propõe novo excerto a integrar o texto	PI	RC
F – <u>Da pesca.</u>	Ignora proposta do par Completa a sua proposta	PI	RC
R – Da exploração...	Lê o que o par vai escrevendo		
F – <u>Da exploração da pesca.</u>	Retoma a sua proposta	PI	RC
R – Das salinas!	Não aceita proposta Propõe modificação da informação	RI	RC
F – Não, mas também podemos dizer da pesca, × peixe, nós dizemos <u>a exploração da pesca</u>	Explica Enuncia novo excerto a integrar o texto	PI	RC
R – Ah pois.	Aceita proposta	RI	RC
F – Depois, comércio...	Retoma proposta do par		RC
R – <u>Comércio Marítimo</u> e mais nada.	Propõe excerto a integrar texto		RC
(sil.)			
F – <u>E pelas salinas.</u>	Completa proposta do par		RC
F – Pois agora os <i>meios de transporte</i> . <u>Os meios de transporte eram as</u>	Consulta o plano de texto anteriormente formulado, situando-se relativamente ao tópico a desenvolver	PI	RC

BUGAs...Não, nós podíamos, aa... olha.	em seguida Propõe excerto do texto do par		
(sil.)			
R – O que é que tu escreveste aqui que eu não percebi mesmo?	Questiona o par relativamente à grafia do texto reescrito pelo par	RI	RFT
F – Marítimo.	Responde	RI	RFT
R – Ah.	Aceita resposta	RI	RFT
F – Nós podemos dizer <u>Em relação às...aaa...Ai como é que é? Em relação... em relação aos meios de transporte, há</u> vírgula. Não, não é, há. Era aquele, que, me aumenta, ou o que é que é.	Explica Propõe novo excerto a integrar o texto Questiona -se relativamente ao conetor a utilizar	PI	RFT RC
R – Nomeadamente.	Responde propondo conetor	PI	RFT
F – Sim. Nós podemos. Nomea... Nós dizemos, quando, <u>em relação</u> .	Aceita proposta Propõe excerto a integrar o texto	PI	RFT
(sil.)			
R – De que.			
F – <u>Aos meios de transporte</u> . Pomos, é acento, não é?	Repete excerto anteriormente proposto pelo par Questiona relativamente à acentuação	RI	RFT
R – O quê?	Não percebe questão	RI	RFT
F – “Aos” leva acento? Ou deixamos sem acento? Péra...	Questiona relativamente à acentuação	RI	RFT
R – Não, “aos” é sem acento.	Responde	RI	RFT
F – Aos... <u>Em relação</u> ...	Lê o que escreveu		
(sil.)			
F – Como é que é? Como é que era a palavra, que estavas a dizer? Era...	Questiona relativamente ao conetor proposto anteriormente	PI	RFT
R – Nomeadamente.	Responde	PI	RFT
F – Nomeadamente.	Aceita resposta		
R – Não era com letra grande? Não, não.	Questiona relativamente ao uso de maiúsculas	RI	RFT

<p>R - adamente</p> <p>F – Então, <u>Em relação</u></p>	<p>Lê o que o par vai escrevendo</p> <p>Lê o que escreveu</p>		
<p>F – aos meios de transporte, nomeadamente... há...</p>	<p>Lê o que escreveu para retomar a formulação da frase</p>		
<p>R – <u>BUGAs</u></p>	<p>Propõe informação</p>		RC
<p>F – Não. Enganei-me em “ente”. Vírgula <u>BUGAs</u>.</p>	<p>Deteta falha ortográfica</p> <p>Propõe pontuação</p> <p>Aceita informação proposta</p>	RI	RFT
<p>R – Eu digo-te. BUGAs, sim BUGAs</p>	<p>Propõe ditar ao par (Propõe tarefa)</p>		
<p>F – Olha nós nas BUGAs podemos fazer assim e pomos bicicletas. ×××</p>	<p>Ignora proposta</p> <p>Completa proposta de informação</p> <p>Propõe construção frásica</p>	PI	RC
<p>R- <u>BUGAs e os comboios e...</u></p>	<p>Ignora proposta</p> <p>Propõe informação</p>	PI	RC
<p>F – Péra. Não, são os caminhos-de-ferro.</p>	<p>Modifica proposta</p>	PI	RC
<p>(sil.)</p>			
<p>F – Bicicletas... bicicletas. Depois, vírgula, aaa... Como é que é? Agora era aaa....</p>	<p>Lê o que vai escrevendo</p> <p>Questiona relativamente à informação proposta anteriormente</p>	PI	RC
<p>R – Os caminhos-de...</p> <p>F – Moliceiros</p>	<p>Responde</p>		RC
<p>R – É os caminhos primeiro, comboios</p>	<p>Insiste na sua proposta explicando</p>	PI	RFT
<p>F – Mas agora escrevemos moliceiros, porque depois temos mais espaço para fazermos os traços nos caminhos-de-ferro.</p>	<p>Explica a sua proposta</p>	PI	RFT
<p>R – Anda, moliceiro.</p>	<p>Aceita proposta</p>		
<p>F – Ponto final. Agora vamos falar de quê? Agora ×××Escreves quarto. Então, nós podemos agora falar... Agora é que nós podemos falar das <i>pessoas importantes</i>. Põe lá <i>pessoas</i></p>	<p>Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa</p> <p>Propõe tarefa</p> <p>Propõe tópico</p>		RC

<i>importantes.</i>			
R – Só que não está aí? <i>Pessoas importantes</i> já?	Questiona relativamente à existência desse tópico no plano de texto já desenvolvido	RI	RC
F – Não, que nós aqui apagámos e pusemos <i>atividades</i> , por causa que nós só dissemos sobre as atividades.	Responde e explica	RI	RC
(sil.)			
R – Anda escreve das <i>pessoas importantes</i> .	Propõe tarefa		
F – Ah, ok. Mas primeiro nós temos de dizer como é que nós vamos escrever.	Aceita proposta Propõe que discutam primeiro a construção frásica e organização da informação (Propõe tarefa)		
F – <u>As pessoas importantes</u> R – Já está.	Propõe novo excerto a integrar o texto		RC
R – <i>Pessoas importantes</i>	Lê o que escreveu no plano de texto		
F – Nós podemos escrever: <u>As pessoas importantes... Além de D. José I... as pessoas mais importantes também foram</u> , além. Pode ser?	Propõe novo excerto a integrar o texto, modificando-o	PI	RC
R – “à”...	Lê o que o par vai escrevendo		
F – É com... Tem “éme” não tem?	Questiona relativamente à ortografia	RI	RFT
R – Hãh?	Não percebe	RI	RFT
F – Além tem “éme”.	Questiona relativamente à ortografia da palavra “além”	RI	RFT
R – Sim.	Responde afirmativamente	RI	RFT
F – Além... Então além. Pois, esqueci-me de fazer o espaço.	Aceita resposta Deteta falha no texto relativa à distribuição da mancha gráfica	RI	RFT
R – Se não, não era parágrafo. E... em Aveiro também esqueceste-te de fazer parágrafo. Aqui.	Explica teor da falha Deteta outra falha do mesmo tipo no texto	RI	RFT
F – Ah, mas aí vamos começar. <u>Além</u>	Não aceita opinião, explicando Deteta falha de conteúdo	RI	RFT

de.... Esquecemo-nos de dizer o século.			RC
R – XVIII.	Propõe informação para completar excerto	PI	RC
F – Péra, pomos aqui, ora, pomos aqui.	Propõe modificação do texto escrito	PI	RC
R – É um “xis”.	Insiste na informação proposta ignorando a proposta do par		RC
F – Péra, no ano... ×××	Não aceita proposta Propõe informação para completar excerto	PI	RC
R – Dezassete.	Insiste na informação proposta ignorando a proposta do par		RC
F - ...cinquenta, mil setecentos e cinquenta e ×××	Ignora proposta do par Lê o que vai escrevendo		RC
R – “xis”. “xis”, “vê” e três “is”.	Insiste na informação proposta ignorando a proposta do par		RC
(sil.)			
F – Ponto final. E aí, já, já, não, já escrevemos. <u>Além de D. José I. as, nós dizemos: além de D. José I aaa... as pessoas tamb... as pessoas importantes, também foram. Então, Além de D. José I, as pessoas importantes...</u>	Retoma proposta e repete excerto já enunciado	PI	RC
R – Eu também escrevi assim.	Aceita proposta	PI	
F – Foram...	Ignora opinião Lê o que vai escrevendo		
R – Também me enganei aí ×	Deteta falha		
F – Não, péra. <u>Além de, D. José I as pessoas importantes.</u> Tens que, vamos pôr. Assim. Não, por um lado.	Consulta a tabela de conetores procurando o mais adequado	PI	RFT
F – <u>Relativamente, em relação</u> R – É melhor veres no teu.	Consulta a tabela de conetores procurando o mais adequado Propõe tarefa	PI	RFT
F – <u>Quanto ao, também</u>	Consulta a tabela de conetores procurando o mais adequado	PI	RFT
R – É melhor vermos por aí...	Propõe tarefa		
F – Péra, já sei. <u>Além de D. José I,</u>	Propõe conector e novo excerto a	PI	RC

<p> <u>peças importantes também... foram,</u> <u>vírgula Santa Joana Princesa.</u> Péra mas primeiro vamos pôr, aaa...deixa ver. Infante D. Pedro, vamos pôr primeiro </p>	<p>integrar o texto</p> <p>Propõe modificação</p>		
<p> F - Infante D. Pedro, depois é que fala R – Infante D. Pedro... ajudou... </p>	<p>Propõe informação</p>	PI	RC
<p> F – Ai não, porque nós pomos, olha pomos <u>Infante D. Pedro</u>, para depois escrevermos sabes o quê? Para depois escrevermos como é que é... em último Infante D. Pedro para dizermos que o seu nome foi atribuído aaa... a um hospital e aaaa... ×××. Não, mas escrevemos aqui. Infante. Se calhar escrevemos, porque depois nós também queremos escrever... Santa Joana Princesa. </p>	<p>Modifica proposta do novo excerto a integrar o texto</p> <p>Explica</p>	PI	RC RFT
(sil.)			
<p> F – <u>Infante D. Pedro</u> vírgula <u>D. José I,</u> ai ah, <u>D. João</u>... </p>	<p>Propõe modificação do excerto a integrar o texto</p>	RI	RC
<p>R – Só faltam 4 linhas.</p>	<p>Ignora proposta</p>		
<p> F – Então, João ... Ai péra. Então, <u>Infante D. Pedro, que o seu nome...</u> </p>	<p>Ignora comentário</p> <p>Propõe novo excerto a integrar o texto</p>	PI	RC
<p> R – <u>Foi atribuído a ... ao Parque central</u> <u>de Avei... de Aveiro e ao hospital.</u> </p>	<p>Completa proposta</p>		RC
<p>F – Seu</p>	<p>Lê o que vai escrevendo</p>		
(sil.)			
<p>F – ao</p>	<p>Lê o que vai escrevendo</p>		
<p>R – <u>Parque central</u></p>	<p>Dita excerto enunciado</p>		
(sil.)			
<p>R – “HosTIpal”?</p>	<p>Deteta falha ortográfica</p>	RI	RFT
<p>F – “hos-pi”...ah.</p>	<p>Aceita opinião</p>	RI	RFT

R – Trocaste o... trocaste tudo.	Explica falha	RI	RFT
F - ××× <u>e ao parque central</u>	Lê o que vai escrevendo		
R – <u>De Aveiro.</u>	Dita excerto enunciado		
F – <u>De Aveiro.</u>	Lê o que vai escrevendo		
R – Aveiro.	Dita excerto enunciado		
F – Depois pomos, agora vamos falar de D. ...	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa Propõe tópico	PI	RC
R – João.	Completa proposta	PI	RC
F – D. João...	Aceita proposta		
R – Primeiro.	Completa proposta		
F – Vírgula, ai não. <u>E Santa Joana Princesa.</u>	Propõe pontuação Muda de opinião e não aceita proposta Completa proposta	RI	RC
(sil.)			
R – Princesa.	Lê o que o par vai escrevendo e completa a frase		
F – Ponto final. <u>Santa Joana Princesa.</u> Agora...××× Agora podíamos falar sobre as freiras. Então agora podíamos falar...	Propõe pontuação Lê o final da frase escrita. Propõe tópico		RC
R – <u>Aveiro é conhecido pelos ovos-moles...</u> F – Não. Agora podemos falar... Sim, agora ××	Propõe excerto do próprio texto Aceita proposta		RC
R - <u>Uma receita que as freiras inventaram.</u>	Completa proposta enunciando novo excerto a integrar o texto		RC
F – Nós podíamos pôr agora. Então ×××. Aquilo <i>gastronómico</i> .	Propõe tópico		RC
R – <i>Património</i>	Completa enunciação do tópico		
(sil.)			
R – Já podes falar...	Incita ao avanço no desenvolvimento da tarefa		

F – Então. Agora ×. Mas se calhar nós pomos... Nós pomos parágrafo? Se calhar sim. Então pomos... <u>Aveiro é conhecida pelos ovos-moles...</u>	Questiona acerca do uso de parágrafo Enuncia excerto proposto	PI	RFT
R – <u>Uma receita que as freiras inventaram.</u>	Completa proposta		
F lê em voz alta o texto construído com R.			
F – <u>O património arquitetónico e o natural.</u> Péra aí. É que o “e o”, o “é” fica muito junto. <u>natural, por um lado existem Mosteiro de Jesus, os campos da Universidade de Aveiro e por outro lado há os canais da ria.</u> Acho que está bem.	Lê o texto produzido em colaboração Deteta falha e modifica a frase Continua a leitura		RFT

Legenda:

Exemplo 4 – excertos transcritos do texto individual de F

Exemplo 5 – excertos transcritos do texto individual de R

Anexo 10 – Tabela de registo das categorias de análise do tipo de interação

Par S & B

N.º da situação	Categoria Id Aluno	Propõe tarefa	Propõe excerto/ tópico/ informação	Propõe correção	Propõe modificação	Propõe Pontuação	Consulta	Lê	Dita	Questiona	Deteta falha	Explica
1	S	1		1					5	1	1	
	B			1						2		
2	S	1	3	2				2	3	2	5	1
	B	2	1	1			3	1		5	1	
3	S	3	4	1	2	2	2	3	6	5	1	3
	B	2	1	1		1	1	5		6	2	
4	S	1	2			1	1	2	2	1	1	
	B	1						2		2		
5	S	3	2	1	1	1		2	2	1		2
	B	1		2	1			1		3	2	
Total	S	9	11	5	3	4	3	9	18	10	8	6
	B	6	2	5	1	1	4	9	0	18	5	0
	Par	15	13	10	4	5	7	18	18	28	13	6

Par L & P

N.º da situação	Categoria Id Aluno	Propõe tarefa	Propõe excerto/ tópico/ informação	Propõe correção	Propõe modificação	Propõe Pontuação	Consulta	Lê	Dita	Questiona	Deteta falha	Explica
1	L	1						3				
	P	1	2				1	1		1		1
2	L	3	3	1				1		4		
	P		3					1		4		
3	L		1							1		
	P		1				1	1		1		
4	L	1	4		2	1	2	5	5	1		
	P	1	8	2	1		2	4	5	10	2	1
5	L		2		1		1	2				
	P		4						2	1	2	
6	L	1	1				1	1		1		
	P		1				1	1		1		
7	L		2		1							
	P		3	1			1			1	1	
8	L			1	2			4		1	1	
	P					1		8		1	3	2
Total	L	6	13	2	6	1	4	16	5	8	1	0
	P	2	22	3	1	1	6	16	7	20	8	4
	Par	8	35	5	7	2	10	32	12	28	9	4

Par M & AS

N.º da situação	Categoria Id Aluno	Propõe tarefa	Propõe excerto/ tópico/ informação	Propõe correção	Propõe modificação	Propõe Pontuação	Consulta	Lê	Dita	Questiona	Deteta falha	Explica
1	M		2							1		
	AS	1	1				1			1		
2	M	2	1					2		1		2
	AS	2	1									
3	M	1	3					7		5		2
	AS	6	4					1	2	2	1	3
4	M	1	2		1			11				1
	AS	2		1			1		11		1	
5	M	1	5	1	1			13		3	4	1
	AS	2	4	2	1		2		9	1	1	5
6	M		1					6		1		
	AS	1	2	1					3	1	1	1
7	M	3	2		2					1		
	AS	1	2		1					2		
8	M							7				
	AS			2				2	2			2
9	M							2		2	1	
	AS	2				1		2			3	1
10	M							2		2		
	AS			3					3		2	
11	M	4								1		1
	AS	5		1				1		1	1	
Total	M	12	16	1	4	0	0	50	0	17	5	7
	AS	22	14	10	2	1	4	6	30	8	10	12
	Par	34	30	11	6	1	4	56	30	25	15	19

Par F & R

N.º da situação	Categoria Id Aluno	Propõe tarefa	Propõe excerto/ tópico/ informação	Propõe correção	Propõe modificação	Propõe Pontuação	Consulta	Lê	Dita	Questiona	Deteta falha	Explica
1	F	1	4					1		1		1
	R		4					7				
2	F	2	10				2			5		2
	R	2	3				1	1		1		
3	F		6		1	1	1	1		5	1	2
	R		8	1	1		1	2				
4	F		4		1	1	1	3		5	1	2
	R	1	3					2		2		1
5	F	2	11		5	2	3	7		3	2	3
	R	3	8					3	3	1	3	2
6	F							2			1	
	R											
Total	F	5	35	0	7	4	7	14	0	19	5	10
	R	6	26	1	1	0	2	15	3	4	3	3
	Par	11	61	1	8	4	9	29	3	23	8	13

Anexo 11 – Tabela de registo da reflexão durante o processo de escrita

Par S & B

		Fases e Momentos de Produção Escrita					
Tipo de reflexão	Id alunos	Planificação Inicial	Textualização	Revisão Final	Planificação Intermédia	Revisão Intermédia	Total
Reflexão relativa ao Conteúdo	S	8	8	0	6	3	25
	B	8	2	0	3	3	16
	Par	16	10	0	9	6	41
Reflexão relativa à Formatação Textual	S	3	0	1	6	17	27
	B	1	1	0	1	18	21
	Par	4	1	1	7	35	48

Par L & P

		Fases e Momentos de Produção Escrita					
Tipo de reflexão	Id alunos	Planificação Inicial	Textualização	Revisão Final	Planificação Intermédia	Revisão Intermédia	Total
Reflexão relativa ao Conteúdo	L	12	8	0	9	1	30
	P	14	9	0	18	2	43
	Par	26	17	0	27	3	73
Reflexão relativa à Formatação Textual	L	0	0	7	3	13	23
	P	0	0	9	3	18	30
	Par	0	0	16	6	31	53

Par M & AS

		Fases e Momentos de Produção Escrita					
Tipo de reflexão	Id alunos	Planificação Inicial	Textualização	Revisão Final	Planificação Intermédia	Revisão Intermédia	Total
Reflexão relativa ao Conteúdo	M	5	5	0	23	4	37
	AS	1	7	0	20	7	35
	Par	6	12	0	43	11	72
Reflexão relativa à Formatação Textual	M	0	5	0	0	12	17
	AS	0	4	1	1	19	25
	Par	0	9	1	1	31	42

Par F & R

		Fases e Momentos de Produção Escrita					
Tipo de reflexão	Id alunos	Planificação Inicial	Textualização	Revisão Final	Planificação Intermédia	Revisão Intermédia	Total
Reflexão relativa ao Conteúdo	F	15	6	0	28	7	56
	R	7	21	0	6	5	39
	Par	22	27	0	34	12	95
Reflexão relativa à Formatação Textual	F	0	0	1	10	16	27
	R	0	0	0	5	16	21
	Par	0	0	1	15	32	48

Anexo 12 – Tabela de análise da reflexão relativa à formatação textual

Par S & B

Excerto da interação	Área linguística	Nível de RFT	Descrição da reflexão ocorrida
S – Em. Em é com “é” “éme”	Orografia	Superficial	
B – Ai, é com a letra grande.	Ortografia	Superficial	
S – <i>Património arquitetónico</i> . Não. “Qui” é com × para baixo, “quê” de qua-qua.	Ortografia	Profundo	Deteta falha ortográfica e explica ao par como corrigi-la.
S – ah. Arquitetó... é com acento. Arquitetónico. ... Posso afiar? Ou não.	Ortográfica	Superficial	
S - Só tive um erro. Dois erros...	Ortografia	Superficial	
S – Cultural, <i>património cultural</i> . Já está. Espera, deixa-me ver. <u>Tem painéis de azulejos típicos</u> . Ah já sei porque é que “típicos” está mal, faltava-lhe o acento em “ti”. ... Então, já está. Queres só estas?	Ortografia	Superficial	
B – Ponto final?	Pontuação	Superficial	Discutem a necessidade e usar pontuação no plano de texto.
S – Sim.			
B – Oh não, não, não é ponto final.			
S – Então vais escrever, <u>o património arquitetónico</u> , mas agora não te esqueças. Arquitetónico, deixa-me ver. Não te esqueças do acento no “o”. <u>Arquitetónico, é o hospital</u> vírgula.	Ortografia	Superficial	
B – Ai enganei-me pus com letra grande, fiz de propósito.	Ortografia	Superficial	

S – <u>Hospital virgula parque central e os edifícios</u> , “e”, “d”, “i”, “ésse” “i” com acento o “ésse i”. Deixa ver.	Ortografia	Profundo	Solettra ao para a palavra “edifícios” e explica-lhe a sua acentuação.
B – Ai é com assim, edifícios. Corrige o “i”, eu não sei.	Ortografia	Superficial	
S – Porque é que aqui puseste assim?	Ortografia	Superficial	Questiona o par relativamente à forma errada como escreveu.
B – Espera, enganei-me. Pensava que estavas ×			Justifica o seu erro.
S – Apaga isso tudo, apaga isso tudo. Não apaga isso tudo. Os “e” “d” “i” fícios. Aqui no “ésse”, aqui a seguir ao “i” é que é acento. Ponto.	Ortografia	Profundo	Explica, novamente, a acentuação da palavra “edifícios”.
B – Ponto. Não aqui não, porque aqui tá × Ah, aqui é ponto.	Pontuação	Profundo	Explica a localização da pontuação na frase.
S – Painéis de azulejos?			S deteta uma falha na coerência da frase e questiona o par. Este não entendendo reporta-se a uma possível falha ortográfica. S insiste na compreensão na falha de coesão, explicando-a a B e propondo uma correção.
B – ou é “ju”?	Ortografia	Superficial	
S – Apaga isso tudo. E escreve “painel”, não.	Coerência	Profundo	
B – Casas, painéis, azulejos			
S – Não, fica mal porque olha, os...os moliceiros não andam na, em casas. Então apaga até... dá cá Esta é a tua borracha?			
B – Aqui não se nota o acento do “i”, pois não?	Ortografia	Superficial	
S – Qual “i”? de “ti”? “t”, “i”. Típicos.			
B – Deixa-me ver aqui. × é azulejOS, moliceiros.	Ortografia	Superficial	

S – É vírgula moliceiros.	Pontuação	Superficial	S propõe pontuação que B aceita, contudo deteta falha ortográfica.
B – Pronto. Mas aqui tenho de pôr um “érre” porque aqui ×	Ortografia		
B - É ponto final aqui?	Pontuação	Superficial	
S – Sim. <u>O doce</u> . Vês e nós temos esta coisa aqui p’ró...aqui... eu não sei...			
S – <u>É os ovos-moles, que. É os ovos-moles que as “fereiras”, ferei... olha aqui freiras, “fe”, “rei”</u>	Ortografia	Profundo	S explica ao para como escrever a palavra “freiras”
B – “frei”			
S – Péra eu dito. “éfe”, “érre”, “é”, “i”, “érre” . “à” “é” ...”é”			
B – É assim não é? Freiras. Temos que...			
B – Vazer?	Ortografia	Superficial	B não entende uma palavra ditada por S e este soletra-a
S – “éle”. Lazer. “éle”, “à”, “zê”, “é” “érre”. Lazer.			
B – Vou apagar o acento.	Ortografia	Superficial	
B – Ai, escapa-me sempre o “éne”.	Ortografia	Superficial	
B – Porque é que nós quando acabamos está sempre Aveiro?	Textual	Profundo	Deteta uma regularidade no texto, nomeadamente, no término das frases.
S – Não. Não. Vírgula.	Pontuação	Superficial	
B – Vírgula?			
B – Isto é com “u” ou com ”o”?	Ortografia	Superficial	
S – Com “u”.			
B – TU-ris-ta. Já está. Ponto final?	Pontuação	Superficial	
S – aaa, sim			
S - Apago Aveiro. Eu apago. De Aveiro, já está ali Aveiro. Podemos	Textual	Profundo	Deteta uma repetição desnecessária da palavra “Aveiro” e propõe a

apagar...não, fica assim, já está.			correção dessa falha.
S – <u>As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a...</u> são as salinas. São, são as.	Morfossintaxe	Superficial	Durante a leitura deteta falha de concordância sintática, corrigindo-a de imediato.

Par L & P

Excerto da interação	Área linguística	Nível de RFT	Descrição da reflexão ocorrida
L – E agora, importantes é com “i” ou... “em” “é”?	Ortografia	Superficial	
P – “é”. Depois é <i>subida a cidade</i> .			
P – “su”, sObida?	Ortografia	Superficial	
L – SObida. (risos)			
L – Não é “à” cidade, é “a” cidade.	Morfossintaxe	Superficial/ Profundo	L deteta uma falha de concordância sintática e propõe a sua correção acabando por abandonar a proposta perante a dúvida do par.
P - a cidade?			
L – Ok é “à”, “à”.			
P – É assim, parágrafo não é?	Textual	Superficial	
L – Os campus da universidade	Semântica	Superficial/ Profundo	Embora de forma implícita os alunos debatem o sentido/significado da palavra “campus” na frase que estão a construir.
P – O campus			
L – O campus.			
P – Da universidade de Aveiro. O campus, não é os. <u>o campus da universidade de Aveiro</u>			
P - Só tens um “ó”, um “ó”. “ó” com acento. “arquitetónico”. <u>Por um lado tem edi</u>	Ortográfico	Superficial	
P – Não leva acento.	Ortográfico	Superficial	
L – Eu sei.			
P –Então vá. Tem de levar uma vírgula, tem?	Pontuação	Superficial	
L – Ahh.			
P – Ou não?			
L – É igual. Sim.			

P – Ou não? Sim ou não?			
P – Nomeadamente. Oh ok, pronto.	Léxico	Superficial	Os alunos debatem que conetor utilizar na frase, chegando a acordo sem ser necessária qualquer justificação ou explicação.
L – Ya, nomeadamente...			
P – Vamos escrever o quê? em <u>relação a...</u> <u>relativamente</u> ... Não tá aqui escrito nomeadamente.			
L – Olha mas escrevemos à mesma.			
P – Pois escrevemos.			
P – 1759? Ah certo. Parágrafo. Escreve mais dentro. Oh, aqui eu esqueci-me de escrever mais dentro.	Textual	Superficial	
L – Ok, tá bem, depois.			
P – Anda, escreve mais dentro. Ouviu menina, escreve.			
L – <u>As pessoas mais...</u> <u>As pessoas imp...</u>	Morfossintaxe	Superficial/ Profundo	Embora de forma implícita, sem qualquer explicação, L propõe uma modificação no excerto ditado, de forma a adequar a concordância.
P – <u>Foi</u> .			
L – <u>A pessoa mais imp...</u>			
P - <u>Foi</u> ...			
L – ah, ok.			
P – <u>Foi D. José I.</u> José, não está ×, não tem acento, primeiro o “i”, isso. ×××	Ortografia	Superficial	
P – É com “cê”, senhora.	Ortografia	Superficial	
P – Ah, os moliceiros... Não! Tens de escrever... <u>os meios de transporte em Aveiro temos...</u>	Morfossintaxe	Superficial	Sem qualquer explicação, L propõe uma alteração relevante no excerto proposto por P.
L – Não, <u>Os meios de</u>			

<u>transporte</u> ... <u>são</u> ... <u>aaa</u> , <u>os</u> <u>moliceiros</u>			
P – A nossa? L - <u>atribuiu</u> ... L – Sim, <u>a nossa cidade</u> P - <u>× cidade. A nossa.</u> L – Cidade, <u>aaa...</u> Para a cidade.	Semântica	Superficial/ Profundo	De forma implícita, os alunos debatem o sentido/significado da palavra <u>nossa</u> no excerto, acabando por decidir retirá-la.
P – Para? <u>para ao parque central?</u>	Morfossintaxe	Superficial	P deteta uma de concordância.
L – Sim... Atribuíram	Semântica	Superficial	P desvia-se da falha detetada e questiona o par relativamente ao sentido da palavra “atribuíram” na frase.
P – Atribuíram?			
L – Atribuíram P – <u>Ao...</u> não é P – <u>Para o hospital</u> L – <u>o seu nome ao hospital</u> P – <u>atribuíram o seu nome ao hospital</u> , põe um “à”. Não era preciso apagares, já tinhas aí o “o”.	Morfossintaxe	Superficial/ Profundo	Embora de forma implícita, sem uma explicação por parte de nenhum dos alunos, estes debatem a concordância da frase.
L – Para.. o seu nome ao	Ortografia	Superficial	Em conjunto depois de chegarem a acordo, corrigem a falha
P – “à”, “u”, olha era só escreveres pa ××			
P – Ao. É muito difícil? <u>Ao hospital e ao parque central e Santa...</u> Ponto final.			

Par M & AS

Excerto da interação	Área linguística	Nível de RFT	Descrição da reflexão ocorrida
<p>AS – Escreveste com letra mai...minúscula, é com letra maiúscula, norte português. Podes apagar.</p> <p>M – Português. E o norte também é?</p> <p>AS – Também.</p>	Ortografia	Superficial	
<p>M – Podemos pôr, tirar o Aveiro, porque já sabemos que é Aveiro.</p> <p>AS – Pois. Tiramos Aveiro.</p>	Textual	Profundo	Deteta uma repetição desnecessária da palavra “Aveiro” e propõe a correção dessa falha.
<p>AS – Com “cê” de cedilha.</p> <p>M – Central...</p> <p>AS – Ah, assim está melhor.</p>	Ortografia	Superficial	
<p>M – Foi...</p> <p>AS – Foram.</p> <p>M – Foram, foram. “Dão” ...</p> <p>AS – <u>Foram o Infante D. Pedro...</u></p>	Morfossintaxe	Superficial	AS propõe alteração do verbo para adequar concordância.
<p>M – Ai não, deixa-me tirar esta vírgula.</p> <p>AS – <u>E Santa Joana Princesa.</u></p> <p>M – Aqui é que é a vírgula. Depois, <u>D. José I...</u></p>	Pontuação	Superficial	
<p>M – Ou?</p> <p>AS – Sim, ou santa.</p>	Textual	Superficial/ Profundo	AS explica a M que para descreverem santa, podem usar a forma por extenso ou a abreviatura.

<p>AS - Podemos escrever assim ou assim.</p> <p>M - Joana?</p>			
M - Tu escreveste ao contrário, × Santo			
AS - Não... Não, não é preciso escrever isso			
<p>M - Ou <u>Santa Joana</u>.</p> <p>AS - Porque isto é para escrever</p>			
AS - Também escreveste “ <u>ou Santa Joana</u> ”?			
M - Sim, disseste para copiar.			
AS - <u>Aveiro é... conhecido por os, não... pelo, por os moliceiros.</u> Pelos moliceiros. Pelos, está aqui por mas não fica com sentido.	Morfossintaxe	Superficial	As propõe a alteração da preposição para adequar concordância.
AS - E também. Não, e também não.	Semântica	Superficial	Pondera sobre a adequação da palavra “também”
M - aaa... como é que se escreve “onde”?	Ortografia	Superficial	
AS - É com letra maiúscula.	Ortografia	Superficial	
M - Pois é.			
AS - Norte português também é com letra maiúscula.			
AS - Olha, aqui leva um chapeuzinho	Ortografia	Superficial	AS deteta uma falha na acentuação da palavra “português”. Para que esta seja corrigida sugere ao par que apague e volte a escrever.
M - A onde?			
AS - Deixa ver.			
M - Tá mal.			
AS - Por-tu-guês. Apaga tudo.			

AS – Agora aqui um chapéu.	Ortografia	Superficial	
M – Tá bem.			
AS – Turistas não é com “ó”, é com “u”.	Ortografia	Superficial	
AS – <u>Onde...</u> (...) <u>Andam os</u> , ai, <u>onde andam os...</u> Olha, turistas é com “u” aqui não é com “o”, tá bem?	Ortografia	Profundo	Explica o teor da falha e como corrigi-la
M – Tá bem?		Superficial	Após a correção questiona o par para ter aprovação da correção da falha detetada.
AS – Sim. Turistas. Aaaa... onde é que vou? Ah, <u>e outros meios</u> . É com “é” aqui. <u>Meios de transporte</u> .		Superficial	Apenas indica como corrigir a falha detetada.
AS – Hum... O rei é com “é”.	Ortografia	Superficial	

Par F & R

Excerto da interação	Área linguística	Nível de RFT	Descrição da reflexão ocorrida
R – Não devia começar com letra grande?	Ortografia	Superficial	
F – Oh, deixa lá. Nós também não tamos a...			
F – Pus paragrafo não pus?	Textual	Superficial	
F - Podíamos pôr vírgula, porque ainda não falámos das <i>atividades</i> .	Pontuação	Superficial	
R – Ah pois.			
R – Da, <u>do comércio marítimo</u> .	Morfossintaxe	Superficial	Alteração da preposição para adequar a concordância.
F – Como é que se escreve?	Ortografia	Profundo	Os alunos debatem a ortografia da expressão “por causa”.
R – Por causa? Acho que é assim.			
F – Tu escreveste porque, porquê.			
R – Não.			
F – É com “zê”?			
R – Não sei. Também estava na dúvida.			
F – Deve ser assim.			
R – Eu acho que é com “esse”.			
F – “cáU”, “cá”-“ó”-“za”. É com “ó” e é com “esse”? Deve ser. <u>Aveiro tinha de ser cidade por causa das atividades</u> .			
R – O que é que tu escreveste		Superficial	Perante uma grafia

aqui que eu não percebi mesmo?			menos
F – Marítimo.			compreensível, R
R – Ah.			pergunta ao par o que este escreveu.
F – Nós podemos dizer <u>Em relação às...aaa...Ai como é que é?</u> Em relação... <u>em relação aos meios de transporte, há</u> vírgula. Não, não é, há. Era aquele, que, me aumenta, ou o que é que é.	Léxico	Profundo	F tenta explicar ao par qual o conector que acha adequado utilizar na frase, sendo que não se lembra da sua designação.
R – Nomeadamente.			
F – Sim. Nós podemos. Nomea... Nós dizemos, quando, <u>em relação.</u>			
F – <u>Aos meios de transporte.</u> Pomos, é acento, não é?			
R – O quê?	Ortografia	Profundo	O par discute a acentuação da palavra “aos”.
F – “Aos” leva acento? Ou deixamos sem acento? Péra...			
R – Não, “aos” é sem acento.			
F – Como é que é? Como é que era a palavra, que estavas a dizer? Era...	Léxico	Superficial	F requer a ajuda de R para se lembrar do conector anteriormente selecionado.
R – Nomeadamente.			
R – Não era com letra grande? Não, não.			
F – Não. Enganei-me em “ente”. Vírgula <u>BUGAs.</u>	Ortografia	Superficial	
R – É os caminhos primeiro, comboios			
F – Mas agora escrevemos moliceiros, porque depois temos mais espaço para fazermos os	Textual	Profundo	F justifica a organização das informações na frase.

traços nos caminhos-de-ferro.			
F – É com... Tem “éme” não tem?	Ortografia	Superficial	
R – Hãh?			
F – Além tem “éme”.			
R – Sim.			
F – Além... Então além. Pois, esqueci-me de fazer o espaço.	Textual	Superficial	
R – Se não, não era parágrafo. E... em Aveiro também esqueceste-te de fazer parágrafo. Aqui.			
F – Ah, mas aí vamos começar. <u>Além de....</u> Esquecemo-nos de dizer o século.			
F – Não, péra. <u>Além de, D. José I as pessoas importantes.</u> Tens que, vamos pôr. Assim. Não, por um lado.	Léxico	Superficial	Consultam a tabela de conetores, lendo-os em voz alta, para decidirem qual o mais indicado a inserir na frase.
F – <u>Relativamente, em relação</u>			
R – É melhor veres no teu.			
F – <u>Quanto ao, também</u>			
F – Ai não, porque nós pomos, olha pomos <u>Infante D. Pedro,</u> para depois escrevermos sabes o quê? Para depois escrevermos como é que é... em último Infante D. Pedro para dizermos que o seu nome foi atribuído aaa... a um hospital e aaaa... xxx. Não, mas escrevemos aqui. Infante. Se calhar escrevemos,	Textual	Profundo	O aluno explica ao par a sua proposta de organização das informações na frase.

porque depois nós também queremos escrever... Santa Joana Princesa.			
R – “HosTlpal”?	Ortografia	Superficial	
F – “hos-pi”...ah.			
R – Trocaste o... trocaste tudo.			
F – Então. Agora ×. Mas se calhar nós pomos... Nós pomos parágrafo? Se calhar sim. Então pomos... <u>Aveiro é conhecida pelos ovos-moles...</u>	Textual	Superficial	
F – <u>O património arquitetónico e o natural.</u> Péra aí. É que o “e o”, o “é” fica muito junto. <u>natural, por um lado existem Mosteiro de Jesus, os campos da Universidade de Aveiro e por outro lado há os canais da ria.</u> Acho que está bem.	Textual	Superficial	

Anexo 13 – Tabela de registo da reflexão relativa à formatação textual

Par S & B

		Áreas Linguísticas								
Nível de RFT	Id alunos	Ortografia	Pontuação	Configuração gráfica	Coerência	Textual	Morfossintaxe	Léxico	Semântica	Total
Superficial	S	9	5	0	0	0	1	0	0	15
	B	12	5	0	0	0	0	0	0	17
	Par	21	10	0	0	0	1	0	0	32
Profundo	S	5	0	0	2	1	0	0	0	8
	B	2	1	0	1	1	0	0	0	5
	Par	7	1	0	3	2	0	0	0	13

Par L & P

		Áreas Linguísticas								
Nível de RFT	Id alunos	Ortografia	Pontuação	Configuração gráfica	Coerência	Textual	Morfossintaxe	Léxico	Semântica	Total
Superficial	L	4	2	1	0	0	0	2	1	10
	P	7	3	3	0	0	1	3	1	18
	Par	11	5	4	0	0	1	5	2	28
Profundo	L	0	0	0	0	0	8	0	4	12
	P	0	0	0	0	0	7	0	4	11
	Par	0	0	0	0	0	15	0	8	23

Par M & AS

		Áreas Linguísticas								
Nível de RFT	Id alunos	Ortografia	Pontuação	Configuração gráfica	Coerência	Textual	Morfossintaxe	Léxico	Semântica	Total
Superficial	M	8	2	0	0	0	0	0	0	10
	AS	14	0	0	0	0	0	0	1	15
	Par	22	2	0	0	0	0	0	1	25
Profundo	M	0	0	0	0	5	2	0	0	7
	AS	0	0	0	0	6	3	0	0	9
	Par	0	0	0	0	11	5	0	0	16

Par F & R

		Áreas Linguísticas								
Nível de RFT	Id alunos	Ortografia	Pontuação	Configuração gráfica	Coerência	Textual	Morfossintaxe	Léxico	Semântica	Total
Superficial	F	5	1	5	0	0	0	3	0	14
	R	6	1	1	0	0	1	1	0	10
	Par	11	2	6	0	0	1	4	0	24
Profundo	F	7	0	0	0	2	0	3	0	12
	R	6	0	0	0	1	0	2	0	9
	Par	13	0	0	0	3	0	5	0	21

Totais

		Áreas Linguísticas								
Nível de RFT	Id Pares	Ortografia	Pontuação	Configuração gráfica	Coerência	Textual	Morfossintaxe	Léxico	Semântica	Total
Superficial	S&B	21	10	0	0	0	1	0	0	32
	L&P	11	5	4	0	0	1	5	2	28
	M&AS	22	2	0	0	0	0	0	1	25
	F&R	11	2	6	0	0	1	4	0	24
	Total	65	19	10	0	0	3	9	3	109
Profundo	S&B	7	1	0	3	2	0	0	0	13
	L&P	0	0	0	0	0	15	0	8	23
	M&AS	0	0	0	0	11	5	0	0	16
	F&R	13	0	0	0	3	0	5	0	21
	Total	20	1	0	3	16	20	5	8	73